مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الحادي عشر

شوال ١٤٣٨هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع : ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

أعضاء هيئة التحرير

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

المحتويات

استراتيجية قائمة على دمج " الخرائط الذهنية والتدريس التبادلي" لإكساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف السادس الابتدائي ذوات الأنماط التعلمية المختلفة

د. وضحى بنت حباب عبد الله العتيبي

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

استراتيجية قائمة على دمج " الخرائط الذهنية والتدريس التبادلي" لإكساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف السادس الابتدائي ذوات الأنماط التعلمية المختلفة

د. وضحى بنت حباب عبد الله العتيبي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

ملخص البحث:

استهدفت الدِّراسة استقصاء أثر استراتيجية قائمة على دمج " الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ" لإكساب المفاهيم العلمية، وبقاء أثر تعلُّمها لدى طالبات الصف السادس الابتدائيّ ذواتِ الأنماط التعلُّمية المختلفة، وتكونت عينة الدِّراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائيّ تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، قُسمت إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (٢٥) طالبة، درست بالاستراتيجية القائمة على دمج " الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ"، و ضابطة تكونت من (٢٥) طالبة، درست بالطريقة المعتادة في التدريس، وتكونت أدوات الدِّراسة من مقياس أنماط التعلُّم لتحديد أنماط تعلُّم الطالبات، واختبار المفاهيم العلمية بشكل فوريّ ومؤجل، وقد توصلت الدِّراسة للنتائج التالية:

١.وجود فرق ذي دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ≥٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعديّ (الفوريّ والمؤجل).

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ≥٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعديّ يرجع لاختلاف أنماط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ).

٣.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ≥٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعديّ يرجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس وأنماط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ).

الكلمات المفتاحية: الخرائط الذهنية ، التدريس التبادليّ، المفاهيم العلمية، بقاء أثر التعلُّم، الأنماط التعلُّمية، طالبات الصف السادس الابتدائيّ.

مقدمة الدِّراسة:

تعد المفاهيم العلمية أحدَ مكونات المعرفة العلمية واللبنات الأساسية التي يقوم عليها العلم؛ إذ يعد اكتساب المتعلمين للمفاهيم العلمية أحدَ أهدافِ تدريس العلوم والتربية العلمية، فهي تساعد على فهم الظواهر الطبيعية وتفسيرها؛ لكونها وسيلةً نحو الفهم الشامل لطبيعة العلم (أبو جحجوح، ٢٠١٢).

وترجع أهمية المفاهيم العلمية في تعليم العلوم إلى أنها تجمع الحقائق وتصنفها وتقلل من تعقدها، كما أنها أكثر ثباتًا مقارنةً بغيرها من مكونات البناء الهرميّ للعلم، وبالتالي أقلُّ عرضةً للتغيير، كما تُقلل من تعقد البيئة، وتُسهل دراسة المتعلمين لمكوناتها، وتؤدي دراستها إلى زيادة القدرة على استخدام وظائف العلم الرئيسية والتي تتمثل في التفسير، والتحكم، والتنبؤ، وإلى تنمية التفكير لدى الطلاب، كما تؤدي دراستها إلى زيادة قدرة الطالب على استخدام المعلومات في حل المشكلات (السلامات، ٢٠١٣). ويعد اكتساب المتعلمين للمفاهيم العلمية من أهمّ أهدافِ تدريسِ العلوم، لكونها وسيلةً لفهم الظواهر الطبيعية وتفسيرها، ويتحقّق من خلالها الفهمُ الشامل لطبيعة العلم، ويمكن تعلُّمُ المفاهيمِ العلمية من خلال طرائقِ تدريسٍ فعالة ونشطة تعتمد على دافعية المتعلم وقدرته على بناء المعرفة بنفسه.

ومن الاستراتيجيات الفعالة التي تسهم في إكساب المفاهيم العلمية و الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلةِ الأمد استراتيجيةُ الخرائطِ الذهنية؛ فمن خلالها يتم تحويل المفاهيم المجردة إلى مخططات يمكن التعامل معها بالفهم، والاستيعاب، وذلك عبر تنظيمِ المفاهيمِ في منظومة متكاملة أفقيًا، ومتدرجة رأسيًا؛ مما يؤدي إلى زيادة تفاعل التلميذ مع مضامين المادة الدراسية بشكل بصريّ (إسماعيل، ٢٠١١). وتساعد الخرائط الذهنية على الربط بين المفاهيم، وفهم العلاقات بينها، وبالتالي فهم تلك المفاهيم

Davies)، (2010، وتُعد من أكثرِ الاستراتيجيات قيمةً في تطوير الفهم الشامل لجميع المفاهيم الرئيسية في الموضوع Meier)، (2007، كما أثبتت الدراسات العديدة ، كدراسة ناصر (٢٠٠٥) ؛ عبد الرحمن (٢٠٠٨) ؛ المولد (٢٠٠٩) ؛ حوراني (٢٠١١) ؛ سليم (٢٠١٢) ؛ المصري (٢٠١٢) ؛ الجندي (٢٠١٣) فاعليتها في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل لدى المتعلمين.

ومن استراتيجيات التدريس الفعالة أيضًا والتي تشدّد على إكساب المفاهيم العلمية، والاحتفاظ بها لدى المتعلم استراتيجية التدريس التبادليّ، وتستمد هذه الاستراتيجية أُسُسَها النظرية من نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) الثقافية الاجتماعية للنمو المعرفيّ، والتي ارتكزت على دور اللغة كوسيط للتفكير، وتحقيق الفهم، وتناسب استراتيجية التدريس التبادليّ طلاب المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، والجامعية، وتدعم تعلم القراءة في صورة تعاونية بما يحقق تفاعلًا ذا فاعلية مع معنى النص بشكل لفظيّ، فهي تمثل استراتيجية تعلُّم لفظيةDEECD)، (2008، وقد توصلت الدراسات في مجال استراتيجية التدريس التبادليّ إلى فاعليتها في تنمية التحصيل الدراسيّ، وبقاء أثر التعلُّم كدراسة (1985) Palincsar & Brown ؛ Carter (1995) ؛ عرفات (٢٠٠٨) ؛ عبد القادر (٢٠١٢) ؛ الحميدان (٢٠١١) ؛ عبد الجليل (٢٠١٣).

ولكي يتمَّ اكتساب المفاهيم العلمية بشكل فعال؛ فإنه لابد من من التوازن بين الأساليب اللفظية، والأساليب البصرية في التدريس، وبالتالي فإنه يصبح من الضروريّ زيادةُ اهتمامِ المناهج بتقديم خبرات تعمل على تنمية التمثيل الصوريّ للأفكار، والتمثيل اللفظيّ لها (الكحلوت، ٢٠٠٤)، فالمتعلمون يختلفون في حاجاتهم التعليمية وفي نوع المثيرات التي يفضلونها من حيث الإدراكُ الحسيّ، أو السمعيّ، أو الصوريّ؛ لذا لا بد من

التخطيط الواعي من المعلم، والتنفيذ الفاعل للخطة التدريسية، وتنويع أساليب وطرائق التدريس، وتهيئة البيئة التعليمية التي تراعي أنماطهم التعلمية (ناصر، ٢٠٠٥)

الحاجة إلى الدِّراسة:

إن نجاح المعلم في مخاطبة احتياجات المتعلمين يعتمد على تنويع أساليبه التدريسية وَفْقَ التباينِ الموجود بين الطلاب بدلًا من الافتراض السائد بأن جميع المتعلمين يتعلمون بنفس الطريقة (غازي وطليمات، ٢٠٠٨)؛ فكلما زاد تفعيل أكثرَ من حاسة من حواس المتعلم زاد معدل تعلُّمِ واكتساب المعرفة (العشي، ٢٠١٣)، وتُعدّ أساليبُ التدريس التي تتوافق مع أنماط تعلُّم المتعلمين من أنجح استراتيجيات التدريس المعاصرة في استجابتها لخصائص الطلبة، وحاجاتهم الإنسانية، والتربوية المتنوعة (المحتسب، ٢٠١٣)؛ لذا وانطلاقًا مما تشدّد الاتجاهات الحديثة في التربية العلمية عليه من ضرورةُ استخدام للاستراتيجيات المتنوعة في التدريس، والدمج بينها لمقابلة الفروق الفردية في الوظائف المعرفية لدى المتعلمين بالتركيز على أنماط التعلُّم لضمان تحقق التعلم الفعال جاءت فكرة الدِّراسة الحالية في محاولة للتعرف على أثر استراتيجية قائمة على دمج " الخرائط الذهنية والتدريس التبادلي" لإكساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصف السادس الابتدائيّ ذواتِ الأنماط التعلمية المختلفة.

وبذلك تحاول الدِّراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي:

ما أثر استراتيجية قائمة على دمج "الخرائط الذهنية والتدريس التبادلي" في إكساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر التعلُّم لدى طالبات الصف السادس الابتدائيّ ذوات الأنماط التعلمية المختلفة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١.مـا أثـر اسـتراتيجية قائمـة علـى دمـج " الخـرائط الذهنيـة والتـدريس التبـادلي" فـي إكساب المفاهيم العلمية لطالبات المرحلة الابتدائية؟

٢.ما أثر استراتيجية قائمة على دمج "الخرائط الذهنية والتدريس التبادلي" في بقاء أثر تعلُّم المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف السادس الابتدائيّ؟

٣.ما أثر اختلاف نمط التعلُّم (سمعيّ، بصريّ، حركيّ) في إكساب المفاهيم العلمية لطالبات الصف السادس الابتدائيّ؟

٤.مـا أثـر التفاعـل بـين اسـتراتيجية تـدريس قائمـة علـى دمـج "الخـرائط الذهنيـة والتدريس التبادلي" ونمط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ) في إكساب المفاهيم العلمية لطالبات الصف السادس الابتدائيّ؟

أهمية الدِّراسة:

١.تأتي الدِّراسة الحالية استجابةً لما ينادي به المختصون في التربية العلمية بتوظيف الاستراتيجيات الحديثة في إكساب، وتعلم المفاهيم العلمية، والاحتفاظ بها في ضوء تنوع أنماط التعلُّم لدى المتعلمين.

٢.توجـه الدِّراسـة الحاليـة نظـرَ مخططـي منـاهج العلـوم، ومطوريهـا إلـى إمكـان الاسـتفادة مـن اسـتراتيجية دمـج "الخـرائط الذهنيـة والتـدريس التبـادلي" فـي إعـداد أدلـة المعلمين؛ مما يساهم في مسايرة الاتجاهات الحديثة.

٣.تقـدم الدِّراسـة الحاليـة لمعلمـة العلـوم دليلًـا لتـدريس العلـوم، يتـضمن خططًـا تدريسية لموضوعات وحدة (المادة)، وَفْقًا لاستراتيجية قائمة على دمج "الخرائط الذهنية والتدريس التبادلي".

٤.قد تساهم الدِّراسة الحالية في بناء اختبار للمفاهيم العلمية في وحدة (المادة)، وبناء مقياس للأنماط التعلُّمية.

فروض الدِّراسة:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة <٠،٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعديّ (الفوريّ).

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة <٠،٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعديّ (المؤجل).

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة <٠،٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعديّ ترجع لاختلاف أنماط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ).

٤. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة <٠،٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعديّ يرجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس وأنماط التعلم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ).

حدود الدِّراسة:

اقتصرت ا الدِّراسة الحالية على:

١.تدريس موضوعات وحدة (المادة) في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائيّ باستخدام استراتيجية قائمة على دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ) للمجموعة التجريبية، وتدريس الوَحْدة نفسِها للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة في التدريس.

٢.قياس اكتساب المفاهيم العلمية باستخدام اختبار اكتساب المفاهيم العلمية من إعداد الباحثة طبّق قبليًا وبعديًا (فوريًا ومؤجلًا) على مجموعة الدراسة.

مصطلحات الدِّراسة:

الخريط الذهنية Mind Map: عرفها توني بوزان (Tony Bozan) "بأنها وسيلة تساعد على التخطيط، والتعليم، والتفكير، وتعتمد على الألوان، والرسوم، والكتابة،

وتساعد على ربط الأشياء بعضِها ببعضٍ؛ لتسهيل عملية تذكّر المعلومات" (الليثي، ٢٠٠٩، ٢٨).

التعريف الإجرائيّ: تصورٌ عقليٌّ لإعادة صياغة، ومعالجة محتوى موضوعات وَحْدة (المادة) في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائيّ في صورة رسومات، وأشكال ترابطية تفريعية تنظيمية تنمّي لدى الطالبات المفاهيم العلمية، والاحتفاظ بها.

التدريس التبادليّ Reciprocal Teaching: "مجموعة من الإجراءات التفاعلية بين كلٍّ من المعلم والمتعلمين ، و بين المتعلمين بعضِهم بعضًا، بهدف الوصول إلى مجموعة من الأهداف المحددة مسبقًا وذلك من خلال مجموعة من الاستراتيجيات الفرعية وهي: التلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتنبؤ" (فودة، ٢٠١١، ١٩٢).

التعريف الإجرائيّ: مجموعة من الإجراءات التدريسية التفاعلية التي تأتي على هيئة حوار بين معلمة العلوم والتلميذات، أو بين التلميذات بعضهن بعضًا، بحيث يتبادلن الأدوار فيما بينهن في شكل مجموعات تبادلية عند تداول موضوعات وحدة (المادة)، وذلك طبقًا لاستراتيجيات فرعية، هي: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص، بهدف اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها.

استراتيجية قائمة على دمج " الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ": تُعرف إجرائيًا بأنها إجراءات التدريس التي تقوم على توظيفِ، واستخدامِ كلٍّ من استراتيجية (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ) في أثناء دراسة وحدة (المادة) لاكتساب المفاهيم العلمية، وبقاءِ أثرِ تعلُّمِها لدى طالبات الصف السادس الابتدائيّ ذواتِ الأنماط التعلُّمية المختلفة.

اكتساب المفاهيم العلمية Providing Scientific Concepts : يعرف إجرائيًا بأنه مقدارُ ما اكتسبته تلميذات الصف السادس الابتدائيّ من مفاهيمَ علميةٍ في وحدة

(المادة)، نتيجة التدريس وَفْقًا لاستراتيجية قائمة على دمج "الخرائط الذهنية والتدريس التبادلي"، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذات في اختبار المفاهيم العلمية المعدّ من قبل الباحثة.

بقاء أثر التعلُّم The Survival of the Impact of Learning : الاحتفاظ بالتعلُّم أو المعلومات أو المفاهيم العلمية أو ما قام الطالب بتحصيله في المادة بعد فترة محددة من ثلاثة أسابيع إلى شهر من دراستها، ويعبر عنها بدرجته في الاختبار التحصيليّ المرجأ (السيد، ٢٠١٣).

التعريف الإجرائيّ: مدى احتفاظِ التلميذاتِ بالمفاهيم العلمية التي درسنها في وحدة (المادة) في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائيّ بعد ثلاثةِ أسابيعَ من الانتهاء من دراسة الوحدة باستخدام استراتيجية قائمة على دمج "الخرائط الذهنية والتدريس التبادلي"، ويقاس باختبار المفاهيم العلمية المعدّ من قبل الباحثة.

النمط التعلمي Learning Style: "طريقة يفضلها المتعلم في أثناءِ تعلمهِ، وهو مُؤشر معرفي وانفعالي ونفسي يتكون من خطواتٍ متتابعةٍ من الإجراءاتِ المحددةِ في البنيةِ المعرفيةِ للفردِ، ويواكب سلوكه في نطاقٍ واسعٍ من المواقفِ" (الصيفي، ٢٠٠٧، ١٥).

التعريف الإجرائيّ: الطريقة التي تفضلها طالبة الصف السادس الابتدائيّ في استخدام حواسّها (سمعيّ، بصريّ، حركيّ) لاستقبال المعلومات المقدمة لها، ويقيسها مقياس أنماط التعلُّم المعدّ من قبل الباحثة.

الإطار النظريّ للدِّراسة:

أولاً: الخرائط الذهنية Mind Maps:

نشأة الخرائط الذهنية: يعدّ توني بوزان (Tony Buzan) أولَ من ابتكر الخرائط الذهنية في نهاية الستينيات، وهي أداة قوية تساعد على إطلاق طاقات العقل، ويمكن تطبيقها على العديد من جوانب الحياة، فدماغ الإنسان يفكر بطريقة إشعاعية بَدْءًا من الفكرة الرئيسية ويتشعب في عدة اتجاهات وهو الشكل ذاته الذي تمثله الخريطة الذهنية Zujewska، (2010).

مفهوم الخريطة الذهنية: تُعرف الخريطة الذهنية بأنها طريقةٌ أو أسلوبٌ لترتيب المعلومات وتمثيلِها على شكلٍ أقربَ إلى الذهن؛ إذ تعتمد على تمثيل كلِّ ما يحيط بالموضوعِ المُرادِ تعلُّمُهُ في أشكال ورسومات منظمة تتيح الفرصة لاستبدال أشكالٍ ورموزٍ وألوانٍ ورسوماتٍ بالكلمات التي يحتوي عليها الموضوع وتدل على تلك الأشكال والرموز والألوان والرسومات؛ مما ييسر على المتعلم سرعة التعلُّم والاستيعاب والفهم Meier)، (2007. كما تُعرف بأنها عبارة عن شكل تخطيطيّ يدور حول فكرة مركزية رئيسية واحدة، ويكون تصميمها بشكل عنكبوتيّ، حيث تكون الفكرة الرئيسية في الوسط وتخرج منها التفرعات بشكل مشع (Radial) من جميع الجهات وتأخذ الطابع البنائيّ الشجريّ (Structure Tree)، ويتم تمثيل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلماتٍ أو عباراتٍ وصلٍ يتم كتابتها على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين ويمكن أن تنتهي بمثال توضيحي (Smith and Allen)، 2007. كما تُعرف بأنها وسيلة فعالة لتوليد الأفكار، بحيث توضع الفكرة الرئيسية في منتصف الصفحة ومنها يتم عمل وصلات للخارج متشعبة في جميع الاتجاهات بحيث تتكون من الكلمات الرئيسية والعبارات والمفاهيم والحقائق والأرقام (Velliaris، 2009) .

وفي ضوء هذه التعريفات يُمكن تعريف الخريطة الذهنية بأنها عبارة عن شكل تخطيطيّ يدور حول فكرة مركزية رئيسية واحدة، ويكون تصميمها بشكل عنكبوتيّ، بحيث تكون الفكرة الرئيسية في الوسط وتخرج منها التفريعات بشكل مشع من جميع الجهات، وتأخذ الطابع البنائيّ الشجريّ ويتم تمثيل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلماتٍ أو عباراتٍ وصلٍ يتم كتابتها على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين ويمكن أن تنتهي بمثال توضيحي.

النظريات التي تستند إليها الخرائط الذهنية: تستند الخرائط الذهنية إلى النظريات التربوية التالية (حوراني، ٢٠١١):

-النظرية البنائية: حيث تتسق استراتيجية الخرائط الذهنية مع النظرية البنائية، وذلك لأن المتعلم يقوم بتصميم الخريطة الذهنية اعتمادًا على معرفته وأفكاره السابقة المخزنة في بنيته المعرفية.

-نظرية أوزبل (التعلم ذو المعنى): تعمل الخريطة الذهنية على تحقيقِ التعلُّمِ ذي المعنى من خلال تزويد المتعلم بصورة بصرية قوية تمثل العلاقات والمعلومات المعقدة، وتربط بين المعلومات السابقة والجديدة، كما أن المعرفة تنتظم في الخريطة الذهنية بنفس الطريقة التي تنتظم فيها في عقل المتعلم.

مميزات الخريطة الذهنية: تتميز الخرائط الذهنية بأنها سريعة إذ يمكن للفرد أن يسجل العديد من المعلومات في نفس الوقت، كما يمكن إضافةُ أفكارٍ أو روابطَ أخرى للخريطة الذهنية فيما بعد، وتساعد على التركيز على المعلومات والعلاقات بين الأفكار أفضلَ من المعلومات غيرِ المتصلة، كذلك يتضح من خلالها الارتباطات والتشابهات بين المعلومات التي يستقبلها الفرد، ويمكن أن تتضمن الخريطة الذهنية الواحدة مجموعة

مـن المـواد الدراسـية، كمـا تُـساعد فـي مراجعـة المـواد العلميـة وتـساعد علـى تـذكر المعلومات (Velliarsi ،٢٠٠٩)؛ (الجندي، ٢٠١٣) ؛ Ingemann)، (2014.

أهميـة الخريطـة الذهنيـة فـي العمليـة التعليميـة: ترجـع أهميـة الخـرائط الذهنيـة فـي العمليـة التعليميـة إلـى أنهـا تراعـي الفـروق الفرديـة للمتعلمـين، وتحفيـزَهم علـى الإبـداع وتنـشيط الـذهن، كمـا تـوفّر التـشويقَ للمـادة العلميـة والدراسـةَ بـشكل عـام وتحقيـقَ المتعة، وتساعد في تذكر الأفكار المهمة واسـترجاع المعلومـات بـسهولة، وتبسيطها بـشكل مناسـب، وتـستخدم فـي المراجعـة الـسريعة للموضـوعات مـن قبـل المتعلمـين عندما لا يجدون متسعًا من الوقت لمراجعة تفاصيله، كمـا تُنمّي مهاراتِ المتعلمين في الإبـداع الفنيّ لتوضيح البيانـات والمعلومـات المكوِّنـة للموضـوع، وتزيـد مـن ثقـة المـتعلم بذاتـه، وتـشعره بأنـه قـادر علـى الإنتاج والإبداع، ويـؤدي بنـاء الخريطـة الذهنيـة إلـى تحويـل المفاهيم المجردة إلى مخططات يمكن التعامل معها بالفهم والاسـتيعاب. Mueller)، (Kortelainen and Vanhala ؛2002) ، (2006؛ (الجنـدي، ٢٠١٣) ؛ (المولـد ، ٢٠٠٩)؛ Picton)، (2009؛ (المصري، ٢٠١٢).

ثانياً: التدريس التبادليّ Reciprocal Teaching :

نـشأة التـدريس التبـادليّ: يعـدّ التـدريس التبـادليّ (Reciprocal Teaching) أحـدَ اسـتراتيجياتِ التـدريس الحديثـة التـي طوَّرهـا باليـسار وبـراون (Plincsar-brown) عـام ١٩٩٤، وقد بُنِيَتْ هذه الاسـتراتيجيةُ على مفهوم المشاركة الموجهـة اسـتنادًا إلى أسـس النظريــة البنائيــة الاجتماعيــة لفيجوتــسكي (Vygotsky) ؛ فمــن خــلال التفــاعلات الاجتماعية يبني المتعلم المعرفة القائمة على الفهم المشترك بواسطة الحديث العلميّ والتواصلِ اللُّغويّ واسـتخدام الكتابة، وذلـك داخلَ حيز النموّ الممكن للمتعلم (Zone of Proximal Development) (أحمد، ٢٠١١ (أ))

مفهوم التدريس التبادليّ: يُعرف التدريس التبادليّ بأنه إجراءٌ تدريسيٌّ يهدف إلى تحسين القراءة والفهم من خلال تشجيع مجموعة من المتعلمين على العمل في مجموعةٍ لفهمٍ وبناءِ معنىً لمجموعةٍ من النصوص (Rilly، Parsons and Bortolot. 2011)، كما يُعرف بأنه نشاط تعليميٌّ يستخدم استراتيجياتٍ أربعًا للفهم هي: التنبؤ وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص في شكل حوار بين المعلم والطلاب حول أجزاء النص (Choo، Eng and Ahmad، 2011)، ويُعرف أيضًا بأنه "إحدى الاستراتيجيات القائمة على بناء وفهم النص في صورة تبادلية تعاونية بين المعلم والمتعلمين بعضهم بعضًا، يتم خلاله تقسيمُ النصِّ المرادِ دراستُهُ لكي يتمَّ فهمه جيدًا من خلال أربع خطوات هي: التلخيص، ووضع الأسئلة، والتوضيح، ثم التوقّع" (عبد الجليل، ٢٠١٣، ١٥٢–١٥٣).

وبذلك يمكن تعريف التدريس التبادليّ بأنه مجموعة من الإجراءات التدريسية التفاعلية التي تأتي على هيئة حوار بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ بعضهم بعضًا، بحيث يتبادلون الأدوار فيما بينهم في شكل مجموعات تبادلية، وذلك طبقًا لاستراتيجيات فرعية، هي: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص.

مزايا التدريس التبادليّ: يتميز التدريس التبادلي بعدد من المزايا من أبرزها أنه سهلُ التطبيق في الصفوف الدراسية المختلفة، وفي معظم المواد الدراسية، ذو فاعلية في تنمية القدرة على الفهم القرائيّ خاصة عند الطلاب من ذوي القدرة المنخفضة في الفهم القرائيّ والمبتدئين في القراءة، ويمكن استخدامه في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، كما يُنمي القدرة على الحوار والمناقشة، ويزيد الثقة والدافعية لدى المتعلمين، كما يتفق مع وجهة النظر المعاصرة للقراءة باعتباره نشاطًا يتفاعل فيه القارئ مع النص ويبني معنىً

لما يقرؤه بنفسه، وأيضًا يزيد من تحصيل التلاميذ في كافة المواد الدراسية (زيتون، ١٤٢٩)؛ (Stricklin 2011)؛ (Rilly et. al. 2011).

خطوات التدريس التبادليّ: يتضمن التدريس التبادليّ الخطواتِ التالية (Yang، 2010):

أولاً: مرحلة التنبؤ: وفي هذه المرحلة يتم تنشيطُ الخلفية السابقة لدى التلاميذ عن الموضوع المقدم، وعملُ تخميناتٍ حول النص المقروء، وتحديدُ الغرضِ من القراءة، وفرضُ مجموعةٍ من الفروض حول المقروء.

ثانياً: مرحلة التساؤل: في هذه المرحلة ينتقل التلاميذ إلى مرحلة أعلى في فهم أنشطة الدرس وتحديدِ المعلومات التي لها مغزىً وطرحِ أسئلة عنها معدّةٍ بطريقة جيدة حيث يوجه التلاميذ أسئلة للمعلم يجيب عنها ، كما أن المعلم يوجه أسئلة للتلاميذ ولكن تكون ذات مستوى أعلى من أسئلتهم لفهم الدرس ومعالجته، والغرضُ من هذه المرحلة توضيحُ المعاني في أذهان التلاميذ، والتأمل في أفكار الدرس وعناصره، ومساعدة التلاميذ على التفكير في أثناء قراءة الدرس المقدم.

ثالثاً: مرحلة التوضيح: وفيها يستفسر التلاميذ عن المعلومات غيرِ المفهومة والغامضة في الدرس، سواء كانت هذه المعلوماتُ مفرداتٍ جديدةً أو مفاهيمَ صعبةً وغيرَ مفهومةٍ لديهم، ويمكن التغلب على هذه الصعوبات بإعادة قراءة الدرس مرة أخرى أو الاستعانة بمصادرَ خارجيةٍ متنوعة متعلقة بالدرس تساعد على الفهم والتخلّص مما هو صعب.

رابعاً: مرحلة التلخيص: ويتم فيها استدعاء الأفكار الرئيسية المهمة في الموضوع المقروء، والتعرف على عناصره الأساسية وتحديد الفكرة العامة للموضوع، وكذلك الأفكار الفرعية الواردة فيه. وقد يبدأ المعلم بهذه المرحلة لتكون هي المرحلةَ الأولى،

حيث يعرض الموضوع على التلاميذ، ويطلب منهم قراءته ثم تحديدَ الأفكار الرئيسة وتجزئتَها إلى أفكار فرعية وربطَها بما لديهم من خبرات سابقة عن الموضوع المقدم.

أنماط التعلُّم Learning Styles :

مفهوم أنماط التعلُّم: تُعرف أنماط التعلُّم بأنها "المؤشراتُ المعرفية والنفسية التي تعكس كيفية استقبال الفرد للمعلومات، وطريقة معالجتها، والاستجابة لها على نحو إيجابيّ من خلال بيئة التعلُّم، وهذه الكيفية شخصية خاصة بالمتعلم، وتميزه عن غيره من المتعلمين" (زيتون، ٢٠١٠، ٢٧)، كما يُعرف بأنه "أسلوب، أو طريقة يبدأ من خلالها المتعلم التعاملَ مع ما تعلمه داخلَ حجرات الدراسة" (النبهاني، ٢٠١١، ١٥٣).

وقد قدم المهتمون بمجال التعلُّم العديدَ من التصنيفات لأنماط التعلُّم، ومن هذه التصنيفاتِ تصنيفُ ستيرنبرغ Sternberg، (2003) حيث صنفها في ثلاثة أنواع لمعالجة المعلومات من حيث ترميزُها، وتخزينُها، واسترجاعُها، وهي (العثامنة، ٢٠٠٦):

١.البصرية: وفي هذه الطريقة تتم معالجة المثيراتِ البصريةِ كالصور، والمادةِ المكتوبة.

٢.السمعية: وفي هذه الطريقة تتم معالجة المثيراتِ الصوتيةِ المرتبطةِ بالحروف، والكلماتِ المسموعةِ، وإيقاعِها.

٣.البصرية والسمعية: وفي هذه الطريقة تتم معالجة المثيراتِ البصريةِ، والسمعيةِ معًا.

وتصنيفُ (V A K) (Visual/Auditory/Kinesthetic) لأنماط التعلُّم حسب الحواس المستخدمة، فهناك ما نسبته (٢٠–٣٠%) من الطلاب يتذكرون ما يسمعون، وما نسبته ٤٠% يتذكرون ما يَرَوْنَ، أو ما يقرؤون، كما أنَّ هناك فريقًا آخرَ يحبون أنْ يكتبوا، أو يستعملوا أصابعَهم بطريقة حركية (مندور، ٢٠١٣).

وإذا أمكن إحداثُ التوازنِ بين نمطِ التعلُّم للمتعلم، والطريقةِ التي يتعلم بها، فإنَّ هذا من شأنه الارتقاءُ بالتعلُّم الفعال، وتكوينُ اتجاهاتٍ إيجابية، وتشجيعُ المتعلمين على التعلُّم، وتحسينُ قدراتِهم الأقلِّ نموًا، وفي النهاية مساعدتُهم على أن يكونوا دارسين متخصصين علميين أفضل، ويمكن أنْ تحققَ التربيةُ العلميةُ ذلك من خلال (غازي وطليمات، ٢٠٠٨):

–التوازنِ بين المعلوماتِ ذاتِ الطبيعة الملموسة (الحسية) مع المعرفة المفاهيمية (الحَدْسية) في جميع المقررات.

– والاستخدامِ الواسع النطاقِ للرسوم، والأشكالِ البيانية، والأشكالِ التخطيطية، والرسومِ بالكمبيوتر(بصرية)، فضلًا عن الشروحات والاشتقاقاتِ الشفويةِ والمكتوبةِ (لفظيًا)، وذلك من خلال الشرح الشفويّ والقراءات.

– وتوضيحِ المفاهيمِ المجردة، واستخدامِ بعض الأمثلة العددية (حسية) لتدعيم الأمثلة الرمزية المعتادة (حَدْسية).

وتعدّ الاستراتيجيةُ القائمة على دمج "الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ" موضوعُ الدِّراسة الحالية تطبيقًا فعليًّا لتحقيق هذه الخطواتِ كمحاولة لتفعيل أنماط التعلُّم وهي (السمعيّ، البصريّ، الحركيّ) من خلال دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ).

الدراسات السابقة:

أولاً: الخرائط الذهنية: دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٨) وتوصلت إلى فاعلية الخرائط الذهنية الجغرافية في تنمية مهارات التصور المكانيّ، والتحصيلِ الدراسيّ لدى تلاميذِ الصف الأول الإعدادي، ودراسة Issam and Khalick (2008) وتوصلت إلى فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل الدراسيّ، وإكساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الثامن، ودراسة حوراني (٢٠١١) وتوصلت إلى فاعلية استراتيجيةِ الخرائط الذهنية

في تنمية التحصيل الدراسيّ والاتجاهِ نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف التاسع، في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية، ودراسة المصري (٢٠١٢) وتوصلت إلى فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل، والتفكير الابتكاريّ لدى طالبات كلية التربية النوعية، ودراسة الجندي (٢٠١٣) وتوصلت إلى فاعلية الخرائط الذهنية في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ثانياً: التدريس التبادليّ: دراسة Palincsar and Brown (1985) وتوصلت إلى فاعلية التدريس التبادليّ في تنمية التحصيل الدراسيّ في مادتي العلوم، والرياضيات لدى طلابِ المرحلة المتوسطة، ودراسة Carter (1995) وتوصلت إلى فاعلية التدريس التبادليّ في تنمية تحصيل مادة القراءة، والرياضيات لدى طلاب الصف الثالث الابتدائيّ، ودراسة عرفات (٢٠٠٨) وتوصلت إلى فاعلية التدريس التبادليّ في تنمية التحصيل، والتفكيرِ فوق المعرفيّ في العلوم، والدافعِ للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة Yang (2010) وتوصلت إلى فاعلية التدريس التبادليّ في تقدم أفرادِ العينةِ التجريبيةِ في برنامج علاجيٍّ لمعالجة القراءة في اللغة الإنجليزية، ودراسة Choo et. al. (2011) وتوصلت إلى فاعلية التدريس التبادليّ في تنمية الفهم القرائيِّ لدى طلاب الصف السادس منخفضي التحصيل الدراسيِّ، ودراسة Reilly et. al. (2011) وتوصلت إلى فاعلية التدريس التبادليّ في حلِّ المسائل الرياضية لدى أفراد المجموعة التجريبية، ودراسة عبد القادر (٢٠١٢) وتوصلت إلى فاعلية التدريس التبادليّ في تنمية التحصيل، والمهاراتِ العملية في العلوم لدى التلاميذِ ذوي اضطرابِ النشاط الزائد، ودراسة أحمد(أ) (٢٠١١) وتوصلت إلى فاعلية استراتيجية قائمة على دمج التدريس التبادليّ وخرائط التفكير في تنمية الفهم في العلوم، والتفكير الاستقصائيّ لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي نمطِ

التعلم العميق، ودراسة Agudelo (2012) وتوصلت إلى فاعلية التدريس التبادليّ في تحسين تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثالثاً: المفاهيم العلمية: دراسة أبو جحجوح (٢٠١٢) وتوصلت إلى فاعلية دورة التعلُّم الخماسية في تنمية المفاهيم العلمية، وعمليات العلم، وحبِّ الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسيِّ بغزةَ في مادة العلوم، ودراسة (الحراحشة والعديلي، ٢٠١٣) وتوصلت إلى فاعلية استراتيجية العصف الذهنيّ في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسيِّ، واتجاهاتهن نحو العلوم في الأردن، ودراسة السلامات (2013) وتوصلت إلى فاعلية تدريس العلوم بطريقة الأنشطة العلمية في تنمية التحصيل للطلبة ذوي السعات العقلية المختلفة للمفاهيم العلمية وفي تنمية اتجاهاتهم العلمية، ودراسة القطيش (٢٠١٣) وتوصلت إلى فاعلية التعلُّم الإلكترونيِّ في تنمية المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسيِّ في مادة العلوم في الأردن، ودراسة أحمد (٢٠١٣) وتوصلت إلى فاعلية استراتيجية "تنبأ–لاحظ – اشرح" في تنمية تحصيل المفاهيم العلمية ومهاراتِ ما وراءَ المعرفة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، دراسة طلبة (٢٠١٣) وتوصلت إلى فاعلية نموذج دورة التعلُّم البنائيِّ المعدل في اكتساب المفاهيم العلمية، وحل أنماطٍ مختلفةٍ من المسائلِ الفيزيائية، وتنميةِ نَزَعَاتِ التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانويّ.

التعقيب على الدراسات السابقة:

– شدَّدَت الدِّراسات السابقة على أهمية المفاهيم العلمية وإكسابها للمتعلمين، و تتفقُ الدِّراسة الحالية مع هذه الدِّراساتِ في أهمية إكساب المفاهيمِ العلمية للمتعلمين. الدِّراسة

- تناولت الدِّراسات السابقة تأثيرَ استراتيجية الخرائط الذهنية، وتأثيرَ استراتيجية التدريس التبادليّ كلاً على حدة، ما عدا دراسةَ أحمدَ(أ) (٢٠١١) فقد دمجت بين "التدريس التبادليّ وخرائط التفكير"، في حين تتناول الدِّراسة الحالية "دمج الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ".

-تنوعت عينة الدِّراسات السابقة وشملت مختلف المراحل الدِّراسية (الابتدائيّ، الإعداديّ، الثانويّ، الجامعيّ)، ومثلت المرحلة الابتدائية عينة الدِّراسة الحالية.

-تباينت الدِّراسات السابقة في تحديد مستوى اكتساب المفاهيم العلمية، واهتمت الدِّراسة الحالية بقياس اكتساب المفاهيم العلمية في مستوى (التذكر، الفهم، التطبيق).

-من العرض السابق للدِّراسات السابقة في مجال الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ يتضح عدمُ وجود دراسة تناولت أثر استراتيجية قائمة على دمج " الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ" لإكساب المفاهيم العلمية، وبقاءِ أثر تعلُّمِها لدى طالبات الصف السادس الابتدائيّ ذواتِ الأنماط التعلُّمية المختلفة؛ مما كان دافعًا لإجراء الدِّراسة الحالية.

-استفادت الدِّراسة الحالية من الدِّراسات السابقة في التأصيل النظريّ للدراسة، وتصميم الاستراتيجية المقترحة، وبناء أداة الدراسة، وبعض الإجراءات الميدانية، وفي مناقشة وتفسير النتائج.

منهج الدّراسة وإجراءاتها:

منهج الدِّراسة: اُستخدم المنهجُ التجريبيُّ في تنفيذ الدِّراسة الحالية، إذ تنتمي الدّراسة إلى فئة التصميمات شبهِ التجريبية (Quazi –Experimental Design)، واستُخدِمَ التصميمُ المعروف بتصميم القياسين القبليّ والبعديّ للمجموعة الضابطة غيرِ المتكافئة (Pre-Posttest Nonequivalent Control Group).

عينة الدّراسة: تكونت عينة الدِّراسة من (٥٠) طالبةً في إحدى المدارس الابتدائية بمدينة الرياض وهي الابتدائية (٢٤٦) والتابعة لإدارة التعليم بغرب مدينة الرياض تم اختيارها بطريقة قصدية، وذلك بالنظر إلى قرب موقع المدرسة من سكن الباحثة؛ مما يسهل الإشراف على تنفيذ التجربة. وقد تم اختيار فصلين دراسيين من فصول الصف السادس الابتدائيّ بالطريقة العشوائية البسيطة، مثل أحدهما المجموعة التجريبية وبلغ عدد أفرادها (٢٥) طالبةً، ومثل الآخر المجموعة الضابطة وبلغ عدد أفرادها(٢٥) طالبةً.

إجراءات الدِّراسة: للإجابة عن أسئلة الدِّراسة والتحققِ من صحة الفروض تم اتباع الخطوات التالية:

١.إعداد مادتي التعلُّم (دليل الطالبة والمعلمة): تم إعداد دليل الطالبة، والمعلمة لوحدة (المادة) وَفْقًا لاستراتيجية دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ) من خلال الاطلاع على بعض الدِّراسات، والمراجع التي تناولت (استراتيجية الخرائط الذهنية واستراتيجية التدريس التبادليّ) مثل المولد (٢٠٠٩)؛ (Agudelo (2010؛ أحمد (٢٠١١ (أ))؛ أحمد (٢٠١١ (ب))؛ حوراني (٢٠١١)؛ الحميدان (٢٠١١) كما يلي:

– إعداد دليل الطالبة: تم إعداد دليل الطالبة لوحدة (المادة) وَفْقًا للاستراتيجية القائمة على دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ) بهدف إكساب المفاهيم العلمية، وبقاء أثر تعلُّمها لدى طالبات الصف السادس الابتدائيّ.

–إعداد دليل المعلمة: تم إعداد دليل المعلمة لوحدة (المادة) وَفْقًا للاستراتيجية القائمة على دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ)، وقد اشتمل الدليل على مقدمة، فلسفة الدليل، الأهداف العامة لتدريس الوحدة، والجدول الزمني لتدريسهما، والمراجع، ومجموعة دروس الوحدة.

وقد عُرض الدليلان في صورتهما الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق التدريس (ملحق رقم ١) لإبداء الرأي حول دقتهما، ومناسبتهما، وشمولهما، ووضوحهما، وبعد إجراء بعض التعديلات المقترحة أصبح الدليلان في صورتهما النهائية (ملحق رقم ٢و٣).

٢.إعداد أدوات الدِّراسة:

أولا: اختبار المفاهيم العلمية: هدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب طالبات الصف السادس الابتدائيّ للمفاهيم العلمية وبقاء أثر تعلُّمها، وتكون الاختبار في صورته المبدئية من (٢٤) مفردةً من أسئلة اختيار من متعدد، لكل مفردة أربعة بدائلَ، حيث وضع لكل سؤال أربعة خيارات، وحددت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة، كما تمت صياغة تعليمات الإجابة عن الاختبار، و صياغة تعليمات الإجابة عن الاختبار، وأمكن التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين (ملحق رقم ٤)، ولتحديد ثبات الاختبار طبق على عينة استطلاعية مكونة من (٥٨) طالبةً من طالبات الصف السادس الابتدائيّ خارج عينة الدراسة وضمن المدرسة نفسها التي تم تطبيق تجربة الدراسة فيها، وبلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٧٠)؛ مما يُشير إلى أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، و تم تحديد معاملات السهولة، والصعوبة لأسئلة الاختبار، وجاءت النتيجة كما في جدول رقم (١):

جدول رقم (١)

معاملات السهولة لاختبار اكتساب المفاهيم العلمية في وحدة المادة

رقم السؤال	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل السهولة	رقم السؤال	معامل السهولة
١	٠,٠٣	١٠	٠,٣٨	١٩	٠,٦٥
٢	٠,٧٨	١١	٠,١٩	٢٠	٠,٣٠
٣	٠,٢٧	١٢	٠,٢٧	٢١	٠,٣٨
٤	٠,١٩	١٣	٠,٢٤	٢٢	٠,٢٢
٥	٠,٤٣	١٤	٠,٣٢	٢٣	٠,٢٤
٦	٠,٤٣	١٥	٠,٣٠	٢٤	٠,٣٠
٧	٠,١٦	١٦	٠,٢٧		
٨	٠,١٩	١٧	٠,٢٢		
٩	٠,٥٤	١٨	٠,٣٨		

ووَفْقًا للنتائج في الجدول رقم(١)، فقد تم الإبقاء على الأسئلة التي تراوحت معاملات السهولة والصعوبة لها ما بين (٠، ١٩ – ٠، ٧٨)، وحذفت الأسئلة التي جاءت معاملاتها أقل من (٠، ١٩) وهي السؤال (١، ٧).

كما تم تحديد متوسط زمن الاختبار وبلغ (٢٠) دقيقةً؛ وذلك من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول وآخر طالبة أجابت عن الاختبار، وَفْقًا للمعادلة التالية:

$$\frac{١٥ + ٢٥}{٢} = ٢٠$$

وفي ضوء نتائج الدِّراسة الاستطلاعية تم إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار، بذلك يكون الاختبار في صورته النهائية مشتملاً على (٢٢) مفردةً صالحًا للتطبيق (ملحق رقم ٥)، ويوضح الجدول رقم (٢) مواصفات اختبار المفاهيم العلمية في مادة العلوم في صورته النهائية.

جدول رقم (٢)

جدول المواصفات لاختبار المفاهيم العلمية في مادة العلوم

مستوى السؤال	أرقام المفردات	عدد المفردات	النسبة المئوية
التذكر	١–٧	٧	٣٢%
الفهم	٨–١٦	٩	٤١%
التطبيق	١٧–٢٢	٦	٢٧%
الاختبار الكلي	–	٢٢	١٠٠%

ثانيا: مقياس الأنماط التعلُّمية: تم الاطلاع على بعض النماذج المختلفة لمقاييس الأنماط التعلُّمية مثل Soloman and Felder (2004) ؛ Vark (2005) ؛ العثامنة (٢٠٠٦) ، وذلك لإعداد مقياس أنماط التعلُّم، حيث هدف المقياس إلى قياس أسلوب التعلُّم المفضل لدى طالبات الصف السادس الابتدائيّ، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٥) مفردةً، بحيث تضمنت كل منها ثلاثَة بدائلَ؛ بحيث يشير أحدها إلى نمط التعلم البصريّ، والثاني يشير إلى نمط التعلم السمعيّ، والثالث يشير إلى نمط التعلم الحركيّ، ويُعد المتعلم الذي يحصل على أعلى عدد من الإجابات التي تخص نمطًا محددًا بأنه ينتمي إلى هذا النمط التعلُّميّ، كما تمت صياغة تعليمات الإجابة عن المقياس، وأمكن التحقق من صدق مقياس الأنماط التعليمية من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين (ملحق رقم ٦)، ولتحديد ثبات المقياس طُبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبةً من طالبات الصف السادس الابتدائيّ غير عينة

الدراسة وضمن المدرسة نفسها التي تم تطبيق التجربة بها ، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠،٨٢)، ويشير ذلك إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات، كما تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن المقياس وبلغ (٢٥) دقيقةً، وذلك من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول وآخر طالبة أجابت عن المقياس، وَفْقًا للمعادلة التالية:

$$\frac{٣٠ + ٢٠}{٢} = ٢٥$$

وفي ضوء نتائج الدِّراسة الاستطلاعية تم إجراء التعديلات اللازمة على المقياس، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية مشتملًا على (٢١) مفردةً صالحًا للتطبيق (ملحق رقم ٧).

٣– تطبيق تجربة الدِّراسة:

١. ١.التطبيق القبليّ لأدوات الدِّراسة:

تم التطبيق القبليّ لأدوات الدِّراسة على عينة الدِّراسة (التجريبية والضابطة) في الفصل الدراسيّ الثاني للعام ١٤٣٥هـ، حيث تم البدء بتطبيق مقياس الأنماط التعلُّمية وذلك لتوزيع أفراد العينة حسب النمط التعلُّميّ، وجاءت النتائج وَفْقًا لما هو موضح بالجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد العينة على الأنماط التعلُّمية

النمط التعلمي	التجريبية	الضابطة	المجموع
السمعيون	٨	٧	١٥
البصريون	٦	٨	١٤
الحركيون	١١	١٠	٢١
المجموع	٢٥	٢٥	٥٠

كما طُبق اختبار المفاهيم العلمية تطبيقًا قبليًا على عينة الدِّراسة، وجُمعت إجابات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) وفُرغت تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج Spss الإحصائيّ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٤)

قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات طالبات

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبليّ لاختبار المفاهيم العلمية

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اختبار المفاهيم العلمية	التجريبية	٢٥	٣٤,١٨	١١,١٤	٠,٩٧	٠,٣٣٥
	الضابطة	٢٥	٣١,٢٧	٩,٩٣		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطَيْ درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبليّ لاختبار المفاهيم العلمية، وبذلك يكون قد تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدِّراسة قبل البدء بتطبيق تجربة الدِّراسة عليها.

٢.التدريس للمجموعتين: دُرست وحدة (المادة) لمجموعتي الدِّراسة (التجريبية والضابطة) من قبل معلمة العلوم في المدرسة الابتدائية (٢٤٦)، حيث درست المجموعة

التجريبية باستراتيجية دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ)، ودرست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس، وقد استمرت التجربة خمسةَ أسابيعَ.

٣.التطبيق البعدي لأدوات الدِّراسة (الفوريّ و المؤجّل): بعد الانتهاء من دراسة موضوعات وحدة (المادة) أُعيد تطبيق اختبار المفاهيم العلمية، وبعدها بفاصل زمنيّ قدره ثلاثةُ أسابيعَ أعيد تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة)، و جمعت البيانات تمهيداً لتحليلها إحصائيًا.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها: فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة الدِّراسة والتحقق من صحة فروضها:

١- **الفرض الأول:** وينص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة < ٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية".

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطَيْ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في درجات اختبار المفاهيم العلمية، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٥)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في التطبيق البعدي (الفوري) لاختبار المفاهيم العلمية

مستويات التعلم	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التذكر	التجريبية	٢٥	٧٠,٢٩	٢١,٤٠	١,٢٠	٠,٢٣٦	غير دالة
	الضابطة	٢٥	٦٣,٤٣	١٨,٩٣			
الفهم	التجريبية	٢٥	٧٨,٦٧	١٩,٤٩	٤,٥٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٢٥	٤٩,٧٨	٢٤,٨٧			
التطبيق	التجريبية	٢٥	٨٦,٠٠	١٧,١٣	٤,٧٣	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٢٥	٥٧,٣٣	٢٥,٠٤			
الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية	التجريبية	٢٥	٧٨,٠٠	١٥,٠٦	٤,٦١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٢٥	٥٥,٤٥	١٩,٢٨			

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة > ٠,٠١) بالنسبة لاختبار المفاهيم العلمية ومستوياته الفرعية (الفهم والتطبيق)، وغير دالة إحصائيًا عند مستوى (التذكر)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعديّ (الفوريّ) الكليّ لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٧٨، ٠٠) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٥٥، ٤٥).

وفي ضوء هذه النتيجة تم قبول الفرض الأول ومضمونه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة < ٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية".

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أنه:

١. خلال مرحلة التنبؤ لاستراتيجية التدريس التبادليّ يتم تنشيط الخلفية السابقة لدى الطالبات عن الموضوع المقدم ومحاولة ربطها بالمعلومات والمعارف الجديدة، وعمل تخمينات حول النص المقروء، وتحديد الغرض من القراءة، وفي مرحلة التساؤل تنتقل الطالبات إلى مرحلة أعلى في فهم أنشطة الدرس، وتحديد المعلومات التي لها مغزى وتطرح أسئلة على المعلمة لتجيب عنها، كما أن المعلمة توجه أسئلة للطالبات، وتكون ذاتَ مستوىً أعلى من أسئلتهن لفهم الدرس ومعالجته، وفي مرحلة التوضيح تستفسر الطالبات عن المعلومات غيرِ المفهومة، والغامضة في الدرس، سواء كانت هذه المعلوماتُ مفرداتٍ جديدةً، أو مفاهيمَ صعبةً وغيرَ مفهومةٍ لديهن، ويتم هذا في جو اجتماعي له تأثير فعال في عملية اكتساب المفاهيم العلمية، ويدعم هذا الاستنتاج ما أشار إليه عرفات (٢٠٠٨) من أن استخدام الأنشطة المتنوعة من (تنبؤ، وتوليد للأسئلة، وتوضيح، وتلخيص) تؤدي إلى توليد المعلومات ذات المعنى وربطها بالمعرفة السابقة، كما أن التفاعل والتعاون بين المتعلمين في أثناء مراحل استراتيجية التدريس التبادليّ يساعد على تعلم المتعلمين. وكذلك ما أشار إليه الكبيسي (٢٠١١) من أن استراتيجية التدريس التبادليّ تجعل مفاهيم المادة أكثرَ حسيةً وسهولةً في الإدراك؛ مما يساعد المتعلمين على استيعابها وفهمها.

٢.قدمت الطالبات في مرحلة التلخيص خرائط ذهنية تتضمن الأفكار الرئيسية المهمة في الموضوع، والفكرة العامة للموضوع، وكذلك الأفكار الفرعية الواردة فيه،

بحيث يتم تحويلها من مفاهيمَ مجردة إلى مخططات يمكن التعامل معها بالفهم، والاستيعاب، كما أن عملية رسم الخرائط الذهنية تعمل على إيجاد الإثارة العقلية لدى الطالبات، وتزيد من تركيزهن، وانتباههن للمواقف التعليمية، والتعلُّمية وتساعد في نمو المعاني والمفاهيم. كما أنه وفقًا لما تشير إليه المصري (٢٠١٢) فإن المحاولاتِ المتعددةَ من الطالبات لرسم الخرائط الذهنية بصورة صحيحة تؤدي إلى الإلمام بالمفاهيم العلمية، والمعارف التي تشتمل عليها الخريطة؛ مما يساهم في اكتسابهن للمفاهيم العلمية. كما تشدّد الجندي (٢٠١٣) على أن استخدام الخريطة الذهنية يساعد في تقديم المعرفة للمتعلمين بصورة مرئية وبالتالي يقوم المتعلمون باستدعاء المعلومات والمفاهيم التي سبق تعلمها والمرتبطة بالموضوع الجديد والربط بينها وبين المعلومات الجديدة؛ مما يسهل عملية تعلمها.

أما فيما يتعلق بعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مستوى التذكر فقد يرجع السبب إلى أن الطريقة المعتادة في التدريس كثيرًا ما تشدّد على تنمية مستوى التذكر لدى المتعلمين من خلال أهداف الدرس، وطريقة تدريسه، وأنشطته، وكذلك أساليبِ التقويم مما أدى إلى عدم وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التذكر.

وتتفق الدِّراسة الحالية مع الدِّراسات التي أثبتت فاعلية التدريس التبادليّ كدراسة (Palincsar and Brown (1985)؛ Carter (1995)؛ عرفات (٢٠٠٨)، ومع الدِّراسات التي أثبتت فاعلية الخرائط الذهنية كدراسة عبد الرحمن (٢٠٠٨)؛ Khalick (2008) Issam and؛ حوراني (٢٠١١)؛ المصري(٢٠١٢)؛ الجندي (٢٠١٣)، كما تتفق مع الدِّراسات التي أثبتت فاعلية التدريس بالاستراتيجيات المختلفة في إكساب المفاهيم العلمية

كدراسة أبو جحجوح (٢٠١٢) ؛ الحراحشة والعديلي (٢٠١٣) ؛ السلامات (٢٠١٣) ؛ القطيش (٢٠١٣) ؛ أحمد (٢٠١٣) ؛ طلبة (٢٠١٣)).

-**الفرض الثاني**: وينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة < ٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعدي (المؤجل)".

للتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطَيْ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في درجات اختبار المفاهيم العلمية البعدي" (المؤجل)، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (٦)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في التطبيق البعدي (المؤجل) لاختبار المفاهيم العلمية

مستويات التعلم	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التذكر	التجريبية	٢٥	٩٢,٠٠	١٢,٤٣	٧,٢٩	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٢٥	٦٠,٥٧	١٧,٦٣			
الفهم	التجريبية	٢٥	٨٤,٤٤	١٨,١٤	٦,٥٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٢٥	٥١,١١	١٨,١٤			
التطبيق	التجريبية	٢٥	٩٢,٠٠	١٠,٨٩	٦,٢١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٢٥	٥٤,٠٠	٢٨,٥٨			
الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية	التجريبية	٢٥	٨٨,٩١	١١,٨٢	٨,١٩	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الضابطة	٢٥	٥٤,٩١	١٧,٠٥			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة <٠,٠١) بالنسبة لاختبار المفاهيم العلمية (المؤجل) ومستوياته الفرعية، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية (المؤجل) لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٩١،٨٨)، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٩١،٥٤).

وفي ضوء هذه النتيجة تم قبول الفرض الثاني ومضمونه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة <٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية (المؤجل) لصالح المجموعة التجريبية".

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أنه:

١. مارست الطالبات بناء معارفهن بأنفسهن إذ استرجعن معارفهن السابقة عن المفاهيم العلمية في مرحلة التنبؤ، ثم اكتشفن المفاهيم الجديدة في مرحلة التوضيح، والتساؤل بحيث تم الربط بين ما لديهن من معارفَ سابقةٍ عن المفاهيم المستهدفة وما تعلمنه من معارف ومفاهيم جديدة، وبذلك تكون الطالبات قد توصلن للمفاهيم الجديدة بأنفسهن، والمعلومات التي يتوصل إليها المتعلم بنفسه يصعب نسيانها. كما أن قدرة المتعلمين على التلخيص، والتوضيح، والتنبؤ وصياغة الأسئلة؛ يساعد بدوره على إيجابية المتعلم والمشاركة الفعالة مع أقرانه ومع المعلم حيث شدّدت الدراسات التربوية على أن إيجابية المتعلم تساعد على بقاء أثر التعلُّم (عبد الجليل، ٢٠١٣)، كذلك فإن طبيعة استراتيجية التدريس التبادليّ كما يذكر الكبيسي (٢٠١١) تُساهم في الاحتفاظ بالتعلم لمدىً طويل.

٢. قدمت الطالبات في مرحلة التلخيص خرائطَ ذهنيةً للمفاهيم العلمية التي تعلمنها، وهذا وفقًا لما تشير إليه الجندي (٢٠١٣) أدى إلى زيادة التفاعل مع مضامين المادة الدراسية اللفظية بشكل بصريّ؛ مما سهل عملية ربطها بالمخزون المعرفيّ ومن ثم بقاء أثر تعلُّمها، كما أن استخدام الخرائط الذهنية يثير أغلب الحواس؛ مما يساعد على تذكر المعلومات وبقائها في ذهن المتعلم أطولَ فترة ممكنة (الليثي، ٢٠٠٩).

وتتفق الدِّراسة الحالية مع دراسة عبد الجليل (٢٠١٣) في فاعلية التدريس التبادليّ في بقاء أثر التعلُّم لدى المتعلم.

٣. **الفرض الثالث:** وينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعديّ ترجع لاختلاف أنماط التعلم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ)".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثرَ من مجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق في درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في درجات اختبار المفاهيم العلمية البعديّ باختلاف أنماط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ)، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (٧)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجات المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية باختلاف نمط التعلم

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
التذكر	بين المجموعات	١٢٥,١٧	٢	٦٢,٥٩	٠,١٥	٠,٨٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٠٥٤,٤٢	٤٧	٤٢٦,٦٩			
الفهم	بين المجموعات	١٦٥,٦٧	٢	٨٢,٨٣	٠,١١	٠,٨٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٢٢٦,٩٣	٤٧	٧٢٨,٢٣			
التطبيق	بين المجموعات	١٢٢٤,٨٧	٢	٦١٢,٤٣	٠,٩٢	٠,٤٠٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١١٣٦,٢٤	٤٧	٦٦٢,٤٧			
الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية	بين المجموعات	١٦٩,٨٠	٢	٨٤,٩٠	٠,١٩	٠,٨٢٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٥٥٠,٨٧	٤٧	٤٣٧,٢٥			

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم (ف) غير دالة في اختبار المفاهيم العلمية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي للمفاهيم العلمية باختلاف أنماط التعلم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ).

وفي ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرض الثالث، وقبول الفرض الصفريّ ومضمونه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة < ٠,٠١) بين متوسطّيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعدي ترجع لاختلاف أنماط التعلم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ)".

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الأنشطة التي مارستها الطالبات خلال مراحل استراتيجية دمج (التدريس التبادليّ والخرائط الذهنية) كانت تخاطب أكثر من حاسة لديهن، لدرجة لم يعد بعدها لنمط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ) أثر دال إحصائيًا على اكتساب المفاهيم العلمية، كما أنه قد تكون درجة الحرية المتاحة للطالبات في ممارسة الأنشطة التعليمية من (تنبؤ، وتوضيح، وطرح التساؤلات، وتلخيص للمفاهيم العلمية في خرائط ذهنية)، والتي تسمح لكل طالبة مع اختلاف نمط تعلُّمها (بصريّ، سمعيّ، حركيّ) من تعلم المحتوى طبقًا لنمط تعلمها، سبب في أنه لم يعد لنمط التعلُّم أثر دال إحصائيًا في اكتساب المفاهيم العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النادي (٢٠٠٩) والتي أثبتت عدم وجود أثر للاستراتيجية التّدريسية باختلاف نمط التعلّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ).

٤.**الفرض الرابع:** وينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة < ٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات المجموعة (التجريبية و الضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعدي يرجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس وأنماط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ)".

للتحقق من صحة الفرض، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق بين متغيرين مستقلين للتعرف على دلالة الفروق في درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية البعديّ يرجع للتفاعل بين استراتيجية التدريس وأنماط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ)، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (٨)

اختبار تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في درجات المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية باختلاف التفاعل بين استراتيجية التدريس ونمط التعلم

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
التذكر	استراتيجية التدريس	٦١٢,٥١	١	٦١٢,٥١	١,٤١٧	٠,٢٤٠	غير دالة
	نمط التعلم	١٣٣,٦٤٥	٢	٦٦,٨٢٢	٠,١٥٥	٠,٨٥٧	غير دالة
	التفاعل (استراتيجية التدريس × نمط التعلم)	٤٦٤,٠٠٣	٢	٢٣٢,٠٠٢	٠,٥٣٧	٠,٥٨٩	غير دالة
	الخطأ	١٩٠٢٣,٩٦٤	٤٤	٤٣٢,٣٦٣			
	المجموع المعدل	٢٠١٧٩,٥٩٢	٤٩				
الفهم	استراتيجية التدريس	١٠٤١٤,١٢٨	١	١٠٤١٤,١٢٨	١٩,٢٩٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	نمط التعلم	٤٠,٣٨٦	٢	٢٠,١٩٣	٠,٠٣٧	٠,٩٦٣	غير دالة
	التفاعل (استراتيجية التدريس × نمط التعلم)	١٦٥,١١٦	٢	٨٢,٥٥٨	٠,١٥٣	٠,٨٥٩	غير دالة
	الخطأ	٢٣٧٤٤,٩٣٦	٤٤	٥٣٩,٦٥٨			
	المجموع المعدل	٣٤٣٩٢,٥٩٣	٤٩				
التطبيق	استراتيجية التدريس	١٠٨٦٨,٧٤٨	١	١٠٨٦٨,٧٤٨	٢٤,٠٩٢	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
	نمط التعلم	١٥٥٧,٠٤٢	٢	٧٧٨,٥٢١	١,٧٢٦	٠,١٩٠	غير دالة
	التفاعل (استراتيجية التدريس × نمط التعلم)	٧٩٨,٠١٤	٢	٣٩٩,٠٠٧	٠,٨٨٤	٠,٤٢٠	غير دالة
	الخطأ	١٩٨٤٩,٧١٧	٤٤	٤٥١,١٣			
	المجموع المعدل	٣٢٣٦١,١١١	٤٩				
الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم العلمية	استراتيجية التدريس	٦٥٠٩,٠٢٣	١	٦٥٠٩,٠٢٣	٢٠,٥٨٦	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	نمط التعلم	١٢٠,٤٢٢	٢	٦٠,٢١١	٠,١٩	٠,٨٢٧	غير دالة
	التفاعل (استراتيجية التدريس × نمط التعلم)	٣٥٥,٢٩٢	٢	١٧٧,٦٤٦	٠,٥٦٢	٠,٥٧٤	غير دالة
	الخطأ	١٣٩١٢,٠٣٤	٤٤	٣١٦,١٨٣			
	المجموع المعدل	٢٠٧٢٠,٦٦١	٤٩				

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم (ف) غير دالة في اختبار المفاهيم العلمية؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية باختلاف التفاعل بين استراتيجية التدريس وأنماط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ).

وفي ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرض الرابع، وقبول الفرض الصفريّ ومضمونه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة <٠,٠١) بين متوسطَيْ درجات طالبات

المجموعة (التجريبية والضابطة) في اختبار المفاهيم العلمية يرجع إلى التفاعل بين استراتيجية التدريس وأنماط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ)".

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الوقت المستغرق في دراسة وحدة (المادة) وهو (٥) أسابيعَ لم تكن كافية بالقدر الذي يؤدي إلى حدوث فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدِّراسة (التجريبية والضابطة) نتيجة التفاعل بين استراتيجية دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ) و نمط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النادي (٢٠٠٩) والتي أثبتت عدم وجود تفاعل بين الاستراتيجية التدريسية وأنماط التعلُّم (بصريّ، سمعيّ، حركيّ).

* * *

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدِّراسة توصي الباحثة بما يلي:

–توجيه نظر معلمي العلوم إلى أهمية دمج استراتيجية (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ) في تدريس العلوم.

–تضمين أدلةِ معلم العلوم أمثلةً وتطبيقاتٍ لكيفية توظيف استراتيجية دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ) في تدريس العلوم.

–تدريب معلمي العلوم قبل وبعد الخبرة على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تناسب تنوع الأنماط التعلمية لدى المتعلمين كاستراتيجية قائمة على دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ).

كما تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

–فاعلية برنامج مقترح قائم على دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ) في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم.

– فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ) في تنمية مهارات التفكير التبادليّ والدافعية للتعلُّم في ضوء تنوع الأنماط التعليمية للمتعلمين.

– أثر استراتيجية دمج (الخرائط الذهنية والتدريس التبادليّ) في تنمية الذكاءات المتعددة .

* * *

المراجع:

١- أبو جحجوج، يحيى محمد (٢٠١٢). فاعلية دورة التعلم الخماسية في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم وحب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الثامن في مادة العلوم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**- البحرين. ١٣(٢)، ٥١٣-٥٤٤.

٢- أحمد، أميمة محمد (٢٠١١) (أ). استراتيجية قائمة على الدمج بين " التدريس التبادلي وخرائط التفكير" لتنمية الفهم في العلوم والتفكير الاستقصائي لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي مختلفي أسلوب التعلم. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**- مصر. **١٧٢**، ١٥-٦٢.

٣- أحمد، أميمة أحمد (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية "تنبأ-لاحظ-اشرح" في تنمية تحصيل المفاهيم العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. **مجلة التربية العلمية**- مصر. ١٦(٤)، ١٠٧-١٣٣.

٤- أحمد، سناء محمد (٢٠١١) (ب). فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **المجلة التربوية**- جامعة سوهاج. **٢٩**، ٢٠٥-٢٦١.

٥- إسماعيل، هشام إبراهيم (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية ومهارات ماوراء المعرفة في تحسين مهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية** (جامعة بنها) -مصر . ٢٢(٨٨)، ١٢٨ - ١٨٦ .

٦- الجندي، رانيا عبد الرحمن (٢٠١٣). أثر استخدام الخرائط الذهنية في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**- مصر. **١٣٩**، ١٢٦-٣٧٨.

٧- الحراحشة، كوثر و العديلي، عبد السلام (٢٠١٣). أثر استخدام العصف الذهني في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهن نحو العلوم في الأردن. **مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية-** الأردن. ٢٨(٧)، ١١-٣٨.

٨- الحميدان، إبراهيم عبد الله (٢٠١١). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي ومهارة اتخاذ القرار في مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة المتوسطة. **مجلة كلية التربية-** جامعة الاسكندرية. **١١**(٤)، ٢٣٢-٢٦٧.

٩- حوراني، حنين سمير (٢٠١١). **أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية،** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح: فلسطين.

١٠- زيتون، حسن حسين (١٤٢٩). **تنمية مهارات التفكير: رؤية إشرافية في تطوير الذات.** الطبعة الأولى. الرياض: الدار الصولتية للتربية.

١١- زيتون، إيمان علي (٢٠١٠). **أثر برنامج تدريسي قائم على دمج الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في قدرة الطالبات على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات.** رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية: الأردن.

١٢- السلامات، محمد خير (٢٠١٣). أثر تدريس العلوم بطريقة الأنشطة العلمية في تحصيل الطلبة ذوي السعات العقلية المختلفة للمفاهيم العلمية وتنمية اتجاهاتهم العلمية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ١٠**(٣)، ٧١-٩٧.

١٣- سليم، إبراهيم عبدالله (٢٠١٢). فاعلية التعلم النشط القائم على الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم الجغرافي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** -مصر. ٤٤، ١٥- ٤٦.

١٤- السيد، سوزان محمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية غير الهرمية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية. **مجلة التربية العلمية- مصر**. ١٦(٢). ٦١-١١١.

١٥- الصيفي، عبد الغني حمدي (٢٠٠٧).**فاعلية استراتيجية V-Shape لتدريس الفيزياء في تصحيح المفاهيم البديلة والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية ذوي أنماط التعلم المختلفة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية: عمان.

١٦- طلبة، إيهاب جودة (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج دورة التعلم البنائي المعدل في اكتساب المفاهيم العلمية وحل أنماط مختلفة من المسائل الفيزيائية وتنمية نزعات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **المجلة التربوية**- الكويت. **٢٧**(١٠٨)، ٣٨٥-٤٣٨.

١٧- عرفات، نجاح المرسي (٢٠٠٨). فعالية التدريس التبادلي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير فوق المعرفي والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المؤتمر العلمي الثالث – تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي**- مصر. ٢، ١٠٨٤-١١٠٦.

١٨- عبد الجليل، علي سيد (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في بقاء أثر تعلم مفاهيم الصيانة والإصلاح والاتجاه نحوها لدى طلاب التعليم الصناعي. **المجلة التربوية**- جامعة سوهاج. ٣٣، ١٤١-١٧٤.

١٩- عبد الرحمن، أحمد عبد الرشيد (٢٠٠٨). أثر استخدام الخرائط الذهنية الجغرافية لتنمية قدرات التصور المكاني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **دراسات تربوية واجتماعية**- مصر. ١٤(٤)، ١١-٤٧.

٢٠- عبد القادر، عصام محمد (٢٠١٢). فاعلية التدريس التبادلي في العلوم على التحصيل والمهارات العملية لدى التلاميذ ذوي اضطراب النشاط الزائد. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. **مجلة التربية العلمية**. ١٥(٤)، ١٠١-١٨٥.

٢١- العثامنة، فيصل صالح (٢٠٠٦). **فاعلية استخدام الأدوات البصرية والتعلم اللفظي ذي المعنى في تدريس الكيمياء لطلبة المرحلة الثانوية ذوي الأنماط التعليمية المختلفة في اكتساب المفاهيم الكيميائية والاحتفاظ بها**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

٢٢- العشي، دينا إسماعيل (٢٠١٣). **فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المبادئ العلمية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مادة العلوم بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

٢٣- غازي، إبراهيم و طليمات، هالة (٢٠٠٨). فعالية استراتيجية تدريس تخاطب أنماط التعلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في تنمية بعض أهداف التربية العلمية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. **مجلة التربية العلمية**. ١١(١)، ١-٥٧.

٢٤- فودة، فاطمة الزهراء إبراهيم (٢٠١١). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة الجمعية التربوية للراسات الاجتماعية**، ٣٤، ١٩٠-٢٠٧.

٢٥- القطيش، حسن مشوح (٢٠١٣). أثر التعلم الإلكتروني في تنمية المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في الأردن. **المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية**- السعودية. ٣ ، ٧-٣١.

٢٦- الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات، مجلة الجامعة الإسلامية **.سلسلة الدراسات الإنسانية. ١٩ (٢) ، ٦٨٧-٧٣١.**

٢٧- الكحلوت، أحمد إسماعيل (٢٠٠٤). العمليات العقلية في التفكير البصري لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. **مجلة مركز البحوث التربوية**- جامعة قطر. ٢٦، ١٣٥-١٦٦.

٢٨- الليثي، جيهان محمد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تعليمي باستخدام الخرائط الذهنية والمعرفية والانترنت على كل من التحصيل والاتجاه نحو مادة تكنولوجيا التعليم. **المؤتمر العلمي الدولي الرابع لكلية التربية الرياضية جامعة أسيوط – الاتجاهات الحديثة لعلوم الرياضة في ضوء سوق العمل– مصر**. ١، ٢٣ – ٦٦.

٢٩- المحتسب، سمية عزمي (٢٠١٣). التفكير العلمي وعلاقته بأنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. **المجلة التربوية– الكويت**. **٢٧**(١٠٦)، ٢٨٣–٣٢٤.

٣٠- المصري، أنوار علي (٢٠١٢). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية النوعية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة– مصر**. **٧٨**، ٢٣٥– ٢٧٨.

٣١- مندور، عبد السلام فتح الله (٢٠١٣). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) وأساليب التعلم المفضلة في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **رسالة التربية وعلم النفس– جامعة الملك سعود**. ٤٠، ٤٠٠–٤٤٣.

٣٢- المولد، حليمه عبدالقادر (٢٠٠٩). أثر استخدام الخرائط الذهنية في التدريس على التحصيل لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الجغرافيا. **مجلة القراءة والمعرفة– مصر**. **٩١**، ١٢٦– ١٤٤.

٣٣- ناصر، عبد الله مسعود (٢٠٠٥). **أثر تدريس الفيزياء باستخدام التوضيحات البصرية في تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية: الأردن.

٣٤- النادي، عزة محمد (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية . **دراسات تربوية واجتماعية– مصر**. **١٥**(٣)، ٣١٣–٣٤٩.

٣٥- النبهاني، هلال بن زاهر (٢٠١١). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. **العلوم التربوية**- مصر. ١٩ (١)، ١٥٣-١٨٢.

36- Agudelo ،L.(2010). Application of the Reciprocal Teaching Method and Sheltered Instruction in An EFL Class at A Colombian Public School. Unpublished MA Thesis ،University of Technology . Pereira ، Colombia

37- Allen ،Burgess and Smith ، Owen .(2010). Using mind mapping techniques for rapid qualitative data analysis in public participation processes. Blackwell Publishing Ltd Health. 13 ،406–415

38- Carter ،Carolyn J. (1995). Reciprocal Teaching the Application of a Reading Improvement Strategy on Urban Students in Highland Park ، Michigan ،1993-95. (available online) ،Retrieved February 2014 from http:// www. ibe.unesco.org/publications/innodata/ inno08.pdf.

39- Choo ،T. ، Eng ،T. and Ahmad ،N. (2011). Effects of Reciprocal Teaching Strategies on Reading Comprehension. The Reading Matrix. 11(2 ،)140-149.

40- Davies ، Martin (2010). Concept mapping ،mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter?. (available on line). Retrieved Feb 2014 from ١٠,١٠٠/le artic/com. springer. link ،www//:http ٢٣ -١.١- page #٦- ٩٣٨٧- ٠١٠ -٤١٠٧٣Fs ٢%٧

41- Department of Education and Early Childhood Development(DEECD) (2008). Teaching strategy Reciprocal teaching. (available online). Retrieved February 2014 from http:// au.gov.vic. education.www ٣-١./esl/teachingresources/studentlearning/.

42- Ingemann ،Marcus (2014). The Power of Mind Mapping! "How to Use Mind Maps to Boost Your Creativity،Achieve Faster Success،Greater Results،and Develop Winning Ideas at the Speed of Thought!". (available online) Retrieved February 2014 from http://./edu.umd.gvpt.www ٢٠% Power٢٠ %nd٠٢%Ingemann/...

43- Issam ،Mona and Khalick ،Fouad (2008). The Influence of Mind Mapping on Eighth Graders' Science Achievement،Sch Sci Math . 108 (7) ،298-312.

44- Kortelainen،T.and Vanhala،M. (200٦). Portfolio،Peer Evaluation،and Mind Mapping Introduction Course of Information Studies. Journal of Educational for library and Information Science. 45(4)،273-285.

45- Meier،P. (2007). Mind-mapping a tool for eliciting and representing knowledge held by diverse informants.(available online). Retrieved May 2014 from http:// eprints.whiterose.ac.uk/8725/ ،1-4.

46- Mueller،A. Johnston،M. ،and Bligh،D. (2002). Joining Mind Mapping and Care Planning to Enhance Student Critical Thinking and achieve Holistical Nursing care. Nursing Diagnosis. 14 (1)،24-27.

47- Palinscar ،A. and Brown ،Reciprocal (1985). Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities. Cognition and Instruction. 1(2) ،117-175.

48- Picton ،C. (2009). Mind Maps: Reflecting on Nature. Emergency Nurse. 17(2) ،3.

49- Rilly ،Y. ،Parsons ،J. and Bortolot ،E.(2011). Reciprocal Teaching in Mathematics.(available online). Retrieved February 2014 from ١٨٩–١٨٢ .pdf. Reill١٣/.. / .conferences/ files/ au. edu.vic.mav.www/ / :http.

50- Soloman ،Barbara ،and Felder ،Richard (2004). Index of Learning Styles Questionnaire. (available online). Retrieved. February2014from / edu.ncsu.engr.www/ / :http learningstyles/ilsweb.html.

51- Stricklin ،Kelley (2011). Hands-On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique. The Reading Teacher ،64 (8) ،620–625.

52- Vark (2005). The Vark Questionnaire. (available online). Retrieved February 2014 from p؟asp. page/ english/ mco.learn–vark.www/ / :http= questionnaire.

53- Velliaris ،Donna (2009). Mind Mapping. Learning Guide .The Univrsity of Adelaide. Australia ،1-4.

54- Yang ،Y. F. (2010). Developing a reciprocal teaching/learning system for college remedial reading instruction. Computers & Education. 55 ،1193–1201

55- Zujewska ،Beata (2009). Visual Thinking: Mind Maps. (available on line). Retrieved Feb 2014 from http:// /ie.ul.idc.www Sketching٢٠%...%20and%20Mindmapping%20Beata… /MindMaps % 20 Beata %20Zujew ska.pdf ،1-3.

56- Abstract:

57- The study aimed to investigate the effect of Strategy based on the integration of "mental maps and reciprocal teaching" to provide the scientific concepts and survival of the effect of learning among sixth grade female students of the different educational styles.

58- The study population consisted of (50) female students from the sixth grade have been tested randomly divided into two groups: experimental consisted of (25) students studied under the strategy based on the integration of "mental maps and reciprocal teaching" and a control group consisted of 25 students studied under the usual teaching way ،the research tools formed of test to measuring the achievement immediately and lately ، so the study found the following results:

59- statistically significant differences (at the level of significance ▯ 0.01) between the mean scores - research population - tested in posttest immediate scientific concepts and deferred in the favor of the experimental group.

60- No statistically significant differences (at the level of significance 0.01) between the mean scores - research population - tested in the posttest scientific concepts due to the different learning styles (auditory - Visual-kinesthetic) .

61- No statistically significant differences (at the level of significance 0.01) between the mean scores - research sample - tested in scientific concepts due to the interaction between the strategy of teaching and learning styles (auditory - Visual- kinesthetic).

62- Keywords: Mental maps ،reciprocal teaching ،scientific concepts ،survival of the effect of learning ،learning styles ،sixth grade female students.

* * *

29. Al-MuHtasib, S. (2013). Scientific thinking and its relationship to learning patterns among upper basic stage students.*Kuwait University Educational Journal*, *27*(106), 283-324.
30. Al-MaSri, A. (2012). The effectiveness of using mind maps in developing achievement and innovative thinking among female students of the college of quality education. *Journal of the College of Education*, *78*, 235-278.
31. Mandoor, A. (2013). The impact of the interaction between diversifying teaching strategies through cognitive trips via the web (web quests) and preferred learning styles in developing self-learning skills and conceptual understanding in chemistry among the first year secondary students. *Letter of Education and Psychology*, *40*, 400-443.
32. Al-Mawlid, H. (2009). The impact of using mind maps in teaching on the achievement of third year secondary students in geography.*Journal ofReading and Knowledge*, *19*, 126-144.
33. NaaSir, A. (2005). *The impact of teaching physics using visual illustrations on the development ofthinking skills and the ability to solve problems and to acquire physical concepts among upper basic stage students* (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University, Jordan.
34. Al-Naadi, I. (2009). The impact of the interaction between diversifying teaching strategies and learning styles on the development of somehabits of mind among middle school students. *Journal ofEducational and Social Studies*, *15* (3), 313-349.

*   *   *

concepts(Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.

22. Al-Ashi, D. (2013). *The effectiveness of a multimedia program for developing scientific principles and visual thinking skills among basic sixth grade students in science in Gaza* (Unpublished master's thesis). Gaza.
23. Ghaazi, I., &Tulaymaat, H. (2008). The effectiveness of a teaching strategy that addresses the learning patterns among first year intermediate students on developing some objectives of science education. *Journal of Science Education*, *11* (1), 1-57.
24. Foodah, F. (2011). The effectiveness of using reciprocal teaching strategy in developing problem-solving skills in social studies amongintermediate school students. *Journal of Educational Society for Social Studies*, *34*, 190-207.
25. Al-QuTaysh, H. (2013). The impact of e-learning on developing scientific concepts amongbasic fourth grade students in Jordan. *Arab Journal of Educational and Social Studies*, *3*, 7-31.
26. Al-Kubaysi, A. (2011). The impact of using reciprocal teaching on the mathematical achievement and thinking among second year intermediate students in mathematics. *Journal of the Islamic University - Series of Humanitarian Studies*, *19* (2) 687-731.
27. Al-KaHloot, A. (2004). Mental processes in visual thinking among students of the upper basic stage. *Journal of Educational Research Center*, *26*, 35-166.
28. Al-Laythi, J. (2009). *The effectiveness of an educational program using mental and cognitive maps and the internet on both acquisition and attitude towards educational technology*(Fourth Scientific Conference of the College of Physical Education at the University of Assiut - Modern Attitudes of Sports Science in light of the Labor Market*)*. Egypt.

15. Al-Sayfee, A. (2007).*The effectiveness of v-shape strategy for teaching physics on correcting alternative concepts and retaining learningamong basic stage students with different learning styles* (Unpublished master's thesis). Amman Arab University, Amman.
16. Tulbah, I. (2013). The effectiveness of using theconstructivist learningcycle modelon the acquisition of scientific concepts, solving different types of physical problems, and developing thinking disposition among first year secondary students. Kuwait*University*Educational Journal, *27* (108), 385-438.
17. Arafaat, N. (2008). The effectiveness of reciprocal teaching on the achievement of science and developing metacognitive thinking and motivation to achieve among intermediate school students. *Third Scientific Conference: The Development of Quality Education in Egypt and the Arab World*, *2*, 1084-1106.
18. Abduljaleel, A. (2013). The impact of using reciprocal teaching strategy on retaining the concepts of maintenance and repair and the attitude towards these concepts among industrial education students. *The Educational Journal*, *33*, 141-174.
19. AbdulraHmaan, A. (2008). The effectof using geographic mind maps for developing spatial visualization capabilities and academic achievement among first year intermediate students. *Journal of Educational and Social Studies*, *14* (4), 11-47.
20. Abdulqaadir, I. (2012). The effectiveness of reciprocal teaching in science on the achievement and practical skills among students with hyperactivity disorder. *Journal of Science Education*, *15* (4), 101-185.
21. Al-Athaamnah, F. (2006). *The effectiveness of using visual tools and meaningful verbal learning in teaching chemistry to secondary school students with different learning styles on acquiring and retaining chemical*

8. Al-Humaydaan, I. (2011). The effectiveness of reciprocal teaching strategy on the academic achievement anddecision-making skills in geography among intermediate school students. *Journal of the College of Education,11*(4), 232-267.
9. Hawraani, H. (2011). *The impact of using mind maps strategy on the achievement of ninth grade students in science and in their attitudes towards science in the public schools of Qalqilya city* (Unpublished master's thesis). Najah University, Palestine.
10. Zaytoon, H. (1429). *The development of thinking skills: Supervisory vision in self-development.*Riyadh: Al-Daar Al-Sawlatiyyah li Al-Tarbiyah.
11. Zaytoon, I. (2010). *The effect of a teaching program that is based on the combining multiple intelligences and learning styles on the ability of female students in solving mathematical problems and in their motivation to learn mathematics* (Unpublished doctoral dissertation). University of Jordan, Jordan.
12. Al-Salaamaat, M. (2013). The impact of teaching science using scientific activities on the acquisition of scientific concepts and the development of scientific attitudes among students with different mental capacities. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, *3*(10), 71-97.
13. Saleem, I. (2102). The effectiveness of active learning that is based on mind maps on teaching social studies for developing geographical understanding and critical thinking among first intermediate students. *Journal of Educational Society for Social Studies*, *44*, 15-44.
14. Al-Sayyid, S. (2013). The effectiveness of using non-hierarchical mind maps strategy on correcting alternative conceptions of some scientific concepts and developing acquisition and retention of learning in biology among secondary school female students in Saudi Arabia. *Journal of Scientific Education*, *16* (2), 61-111.

List of References:

1. Abu JaHjooH, Y.(2012).The effectiveness of the five-phase learning cycle in developing scientific concepts and processes of science and curiosity among eighth grade students in science. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *13* (2), 544-513.
2. AHmad, U. (2011). A strategy based on the combination between reciprocal teaching and thinking mapsfor developing understanding in science and investigative thinking amongsecond intermediate students of different learning styles.*Studies in Curriculum and Instruction*,*172*, 62-15.
3. AHmad, U. (2013). The effectiveness of predict-observe-explainstrategyin developing the acquisition of scientific concepts and metacognitionskills among first intermediate students.*Journal ofScience Education, 16* (4), 107-33.
4. AHmad, S. (2011). The effectiveness of reciprocal teaching strategy in developing reading comprehension skills and the attitude towardscooperative work among third grade secondary students. *Journal of Education*,*29*, 205-261.
5. Ismaa`eel, H. (2011). The effectiveness of a training program that is based on mind maps and metacognition skills on improving the skill of solving mathematical word problems among students with learning difficulties. *Journal of the College of Education*, *22* (88), 128-186.
6. Al-Jundi, R. (2013). The impact of using mind maps on raising the level of achievement in mathematics amongintermediate students. *Journal ofReading and Knowledge*, *139*, 126-378.
7. Al-HaraaHshah, K., &Al-Adeeli, A. (2013). The impact of using brainstorming onacquiring scientific concepts among eighth grade students and their attitudes towards science in Jordan. *Mutah Journal for Research and Studies – Humanities Series*, *28*(7), 11-38.

A Strategy Based on Combining "Mental Maps and Reciprocal Teaching"forAcquiring Scientific Concepts and Retaining their Learning effect Among Sixth Grade Female Students with Different Learning Styles

Dr. WaDHHa Habbaab Abdullah Al-Utaybi
Associate Professor Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education - Princess Nourah bint Abdulrahman University

Abstract:

The study aims at investigating the impact of a strategy based oncombining mental maps and reciprocal teaching for acquiring scientific concepts and retaining their learning effect among sixth grade female students with different learning styles.The study sample consists of 50 sixth grade female students, selected with simple random sample method, and divided into two groups. The first isan experimental group consisting of 25 female students taught by a strategy based on combining mental maps and reciprocal teaching. The second is a control group consisting of 25 female students taught by the usual teaching method. The research instruments include the learning styles scale to identify female students' learning styles, and the scientific concepts test in an immediate and deferred way. Findings of the research show a statistically significant difference (at the □ 0.01 level) between the two means of female students' scores of the experimental and control groups in the post scientific concepts test (immediate and deferred). Moreover, the research shows nostatistically significant difference (at the %0.01level) between the two means of female students' scores of the experimental and control groups in the post scientific concepts testdue to the different learning styles (visual- auditory- kinesthetic). Lastly, the research shows no statistically significant difference (at the %0.01level) between the two means of female students' scores of the experimental and control groups in the post scientific concepts test due to the interaction between the teaching strategy and learning styles (visual- auditory- kinesthetic).

Keywords: mental maps, reciprocal teaching, scientific concepts, retaining learning, learningstyles, sixth grade female students

أثر استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض

د. أمامة بنت محمد الشنقيطي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

د. سهام بنت سلمان محمد الجريوي
قسم تقنيات التعليم - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

أثر استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض

د. أمامة بنت محمد الشنقيطي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

د. سهام بنت سلمان محمد الجريوي
قسم تقنيات التعليم – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أثر استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض، وتم توظيف المنهج التجريبي مع استخدام تصميم نموذج شبه تجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بإعداد الحقيبة التعليمية؛ بهدف تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال باستخدام برنامج صانع الأفلام (Windows Movie Maker)، وتم بناء أدوات الدراسة التي تمثلت في: بطاقة ملاحظة مهارات استخدام برنامج صانع الأفلام، واختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج صانع الأفلام (Windows movie maker)، كما تم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ قوامها (٢٢) طالبة من الطالبات الجامعيّات اللاتي يدرسن مقرر أدب الأطفال الصغار (نهج ٢٠١) واللاتي اجتزن مقرر تقنيات التعليم (تقن ١٣١) ضمن خطة معلّمة الصفوف الأوليّة. كما تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات استخدام برنامج صانع الأفلام التي بلغت خمس عشرة مهارة، واختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج صانع الأفلام Windows movie maker والمكوّن من خمس عشرة فقرة موضوعية من الاختيار من المتعدد قبل وبعد تنفيذ تجربة الدراسة .وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ؛ مما يكشف عن أثر الحقيبة التعليمية القائمة على برنامج صانع الأفلام (Windows Movie Maker) في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى المعلّمات قبل الخدمة، ويتضح حجم أثر مقياس اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم القصة الرقميّة باستخدام برنامج صانع الأفلام من خلال الفرق بين المتوسط الحسابي للتطبيقين القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (١٠,٠٤) بينما كان في التطبيق القبلي (٨,٥٦)، وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر للمعالجة التجريبية على درجات التطبيق البعدي. وأوصت الدراسة بالإفادة من حقيبة تعليمية قائمة على برنامج صانع الأفلام (Windows Movie Maker) في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى المعلّمات قبل الخدمة التي قدمتها الدراسة الحالية؛ من خلال تطبيقها في مجال تدريس مقررات إستراتيجيات تدريس اللغة العربية ومقررات تقنيات التعليم ضمن الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية الجامعية؛ لما حققته من فاعلية. كما اقترحت إجراء دراسة علمية تستخدم برامج وتطبيقات لإنتاج القصص الرقميّة للأطفال. وتقد قامت الباحثتان بوضع القصص الرقميّة على مدوَّنة صُمِّمت لهذا الغرض.

رابط القصص الرقميّة/http://omamaah-seham.blogspot.com

كلمات مفتاحية: القصة الرقميّة، برنامج صانع الأفلام (Windows Movie Maker)، المعلّمات قبل الخدمة

المقدمة

من المقرر أن الركن الأساسي لأي محاولة جادة تقوم على النهوض بالتعليم هو المعلم نفسه، وما لم يتم تأهيله وإعداده بشكل جيد؛ فإنه لن يتمكن من الوفاء بالمسئولية الكبرى الملقاة على عاتقه والمتمثلة في بناء جيل مسلح بالعلم والمعرفة؛ ولذا فقد سخّرت الأمم جهودها في إعداد المعلّم، وتأهيله بجميع الجوانب المهنية والأكاديمية المعينة له على أداء أدواره التقليدية والحديثة التي تفرضها متطلبات العصر.

ويواجه التدريس الجامعي والعالي مجموعة من المشكلات التي تصدر عن عناصره المختلفة؛ وذلك بسبب غياب الشروط الواجب توافرها في هذه العناصر، وتسهم هذه المشكلات في تدني فعاليات التدريس في قاعات المحاضرات، وبالتالي قد يخفق في تحقيق أهدافه المرغوب فيها (matero& other. ٢٠٠٠م: p١٠٩).

ويحقق التدريس الجامعي أهدافًا متنوعة، منها: تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها المختلفة، وإعداده للعمل المستقبلي من خلال تحصيل المعارف وحفظها، وتكوين اتجاهات جيدة عن طريق الحوار، وإنتاج المعارف والعمل على إثرائها.

ولذا فقد نال تفعيل التدريس الجامعي، وتطوير طرائقه وأساليبه، وتجويد مخرجاته أهمية كبرى جعلته مجالا خصبا للحركة البحثية في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي، من عدد من المهتمين بتطويره وتجويد مخرجاته، بما يلبي متطلبات سوق العمل (المخلافي ٢٠٠٢م: ص١١٦). ومن هنا فقد انطلقت الدراسات والبحوث تتسابق في مضمار إعداد المعلّم قبل الخدمة؛ ليكون قادرا ومتميزا فيما يقدر عليه.

وتعد مصادر التعليم الإلكتروني الرقميّة – الكمبيوتر والإنترنت – من أبرز ما أفرزته الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، وذلك لما قدمته للتعليم من مزايا كثيرة (حافظ، ٢٠٠١): فقد أصبح التعليم الإلكتروني وتوظيفه في مختلف المراحل التعليمية محور اهتمام

المسئولين عن التعليم في دول العالم المختلفة، وقد فرض هذا التطور على المعلمين في مختلف التخصصات أدوارًا ومهارات جديدة، منها ما يرتبط بالناحية المعرفية في مجال التخصص، ومنها ما يرتبط بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم، وما يرتبط بها من مهارات في التصميم والإنتاج، فلقد أصبحت مهارات تصميم وإنتاج مصادر التعلُّم الإلكتروني المختلفة من الكفايات الضرورية لمعلم هذا العصر، حيث أوصى الغريب زاهر بضرورة تشجيع الطلاب على تصميم وإنتاج الوسائل الفائقة Hypermedia، واستخدامها في العملية التعليمية؛ حتى يمكن تخريج جيل قادر على توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم (إسماعيل، ٢٠٠١: ص٢١١).

ويؤكد البعض على إمكانية تحسين عملية التعليم والتدريس من خلال استخدام أفلام الفيديو الرقميّة في توضيح المفاهيم وتزويد الذاكرة بمثيرات بصرية، ومن البرامج التي يمكن الاستفادة منها في هذا الشأن برامج الوسائط المتعددة، وبرامج تصميم صفحات الويب، إلا أن هناك بعض التحديات التي تواجه استخدام أفلام الفيديو الرقمي في التعليم والتعلم، منها: قلة التدريب على استخدام الصور الرقميّة ضمن المصادر القائمة على الكمبيوتر "Computer Based Resources"، وقلة الوقت اللازم لإنتاج مواد تعليمية جيدة تستفيد من التقنيات الحديثة، وقلة الوعي بكيفية توظيف أفلام الفيديو الرقميّة (Crean ،٢٠٠٥، pp.٢٣-٢٦).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد مرحلة التعليم الابتدائي بعامة ومرحلة الصفوف الثلاثة الأولى منها بخاصة هي الحلقة الأولى من التعليم، وأول نظام تعليمي رسمي منظَّم يتلقاه الطفل، مما يؤثّر بشكل مباشر في تشكيل شخصيته، والتأثير على سلوكه في هذه السن المبكرة، حيث يكتسب سمات الشخصية الإنسانية السوية، والمهارات الحياتية والقدرات

اللازمة لينتقل إلى مراحل تعليمية أعلى، ومن هنا اهتمت الدول بتنمية ذكاء الأطفال من خلال التعليم وإكسابهم الأنماط الفكرية والسمات الشخصية التي يرغبها المجتمع (أبو زهرة، ٢٠٠٧م: ص١٢٠).

ونظرا لأهمية المرحلة فقد اكتسب إعداد معلّم المرحلة الابتدائية أهمية خاصة، وحرصت الجامعات على تطوير برامجها القائمة أو استحداث برامج جديدة تلبي التطلعات وتواكب العصر، ومن ذلك برنامج معلّمة الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن الذي يعدّ رائداً في المملكة العربية السعودية، وقد عاصرت الباحثتان تخرّج أول دفعة من البرنامج، وبالرغم من ريادة البرنامج في الجامعات السعودية إلا أن نتائج الدراسات كشفت عن ضعف في مخرجاته ومنها دراسة أمامة الشنقيطي وسارة العتيبي (٢٠١٤)؛ مما يستدعي إجراء البحوث والدراسات التي تسد الثغرات وتؤهل الخريجات لمواكبة متطلبات العصر .

وتتوافق هذه الرؤية لدى الباحثتين مع نتائج دراسة كل من (الكندري وآخرون، ٢٠٠٤م) و(الحميدي وجوهر، ٢٠١٢م) التي ذكرت أن هناك تدنياً ملحوظاً في مستوى خريجي وخريجات كليات التربيّة في المهارات اللازمة لهن للممارسة مهنة التعليم.

كما أسفرت العديد من نتائج الدراسات التربوية عن وجود ضعف في ملموس مستوى التعليم الابتدائي، وأشارت إلى أن سبب ذلك يعود إلى المعلم ومؤسسات إعداد المعلمين بالدرجة الأولى. وقد أشار (المفرج وآخرون، ٢٠٠٧م: ص٢٠) إلى أن من أسباب تدني مستويات إعداد المعلم في دول الخليج العربية: غياب السياسات الوطنية المتعلقة بإعداد تدريب المعلمين، وتعدد الجهات المسئولة عن إعداد وتدريب المعلمين. ومن هنا فإن أفضل الطرق لضمان الحفاظ على نوعية التعليم في مؤسسات إعداد المعلم والارتقاء بمستوى مخرجاته هو إعادة النظر في برامجها الأكاديمية، والعمل على

تطويرها من خلال معايير علمية عالمية، لتواكب متطلبات العصر وتفي بحاجات المجتمع المتغير. ولما كان مجال التقنية من أكثر المجالات نموا وتشعبا في الوقت الحالي، ناهيك بحاجة الإنسانية إليه لتسيير شئون حياتها، فقد أصبح لزاما اعتبار ذلك في برامج إعداد معلّمة المراحل بعامة والمرحلة الابتدائية بخاصة.

ولقد درج الناس – منذ القدم – على استخدام رواية القصص في تعليم الآخرين المهارات، وإكسابهم القيم، معتمدين على الأسلوب الشفهي في نقل المعرفة وتبادلها. وقد أدرك الباحثون الدور الجوهري للقصة في نمو الطالب بمختلف جوانبه، فهي تشبع فضوله، وتغذي حواسه، وتفتتح له أفاق المعرفة، وتنمي خياله، وتشبع حبه للتخيل. بالإضافة إلى غرس القيم والاتجاهات المرغوبة، وتشكيل هُوية الطالب العقائدية والقومية والثقافية، وتنمية لغته ، إلى جانب توظيف الألفاظ والتراكيب التي اكتسبها في مواقف جديدة، وهذا للطلاب بعامة ثمّ الطلاب في المرحلة الابتدائية بخاصة (عبد الباسط. ٢٠١٤).

ويسير سرد القصص الرقميّة في اتجاه الأسلوب الشفهي نفسه، الذي اتبعه الناس في سردهم للقصص التقليدية، وذلك من خلال المزج بين الأسلوب الشفهي والوسائط التكنولوجية الديناميكية الغنية بالمثيرات، والمنبهات، كما أن مزج الوسائط التكنولوجية الديناميكية مع الأسلوب الشفهي في حكي القصص الرقميّة يخلق فرصة قوية أمام الطلاب للتفكير في الحياة، وإيجاد الروابط القوية بينها وبين الموضوع الدراسي، أو بينها وبين خبرات الطلاب خارج الفصل . كما تعزز حكاية القصص الرقميّة للطلاب الإبداع و التعبير عن أنفسهم باستخدام أسلوبهم الخاص وأصواتهم ، كما يتيح لهم فرصة المرور بخبرة التمثيل الذاتي لرواية قصة تجسد أو تسلط الضوء على

خصائص أو أحداث محددة تُعد جزءًا أساسيًا في تشكيل هويتهم خلال المرحل الدراسية (عبد الباسط. ٢٠١٤).

وبفضل التطور المذهل في علم الكمبيوتر وبرمجياته تطوّرت الأنظمة الرقميّة تطورا سريعا وأنتجت تقنيات متعددة (Erstad,٢٠٠٢، ٤٣٧-pp٤٢٧)، ومن أهم هذه التقنيات تكنولوجيا الفيديو الرقمي Digital Video، حيث تتمتع الصورة الفيديوية الرقميّة بأهمية كبيرة في عمليات الاتصال التعليمي، وخاصة إذا كانت الصورة متحركة، وذلك لما لعنصر الحركة من دور فاعل في إبراز العديد من الخصائص والسمات والمهارات التي قد لا تستطيع الصورة الثابتة إبرازها بالقدر نفسه، هذا بالإضافة إلى تميز الصورة المتحركة بالمصداقية والتعبير عن الأفكار والأهداف بكفاءة وسرعة، كما أنها تتميز بقدرتها الفائقة في شتى المجالات وبصفة خاصة يتزايد دورها كوسيط تعليمي يبرز على الساحة التعليمية بشكل كبير ويتزايد الانتباه إليه (مها محمد،٢٠١٠، ص ١١).

وتأسيسا على ذلك، فإن فكرة هذه الدراسة نابعة من اهتمام الباحثتين بتوظيف مستحدثات التقنية في إعداد معلّمات المرحلة الابتدائية، خاصة في مقرر "لغتي"، الذي يُعدّ أحد مخرجات المشروع الشامل لتطوير التعليم في المملكة العربيّة السعودية، والذي لا يزال مجالا خصبا للدراسة والبحث العلمي، حيث تبحث الدراسة الحالية في:

١ـ ما لمسته الباحثتان من ضعف في المهارات التقنية الضرورية لإعداد معلّمة المستقبل، التي تساعد على التعلم بشكل فعّال.

٢. ما لاحظته الباحثتان من الحاجة الماسّة إلى تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لتكون معينة للمعلّمة في تصميم التدريس.

٣ . ما خلصت إليه الباحثتان – بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة – من ندرة في البحوث والدراسات التي تناولت استخدام برنامج "صانع الأفلام" لإنتاج القصص الرقميّة للأطفال لخدمة الأهداف والمواقف التعليمية.

ولذا فإن **مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:**

–ما أثر استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما التصور المقترح لبناء حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؟
- ما أثر استخدام الحقيبة التعليمية المقترحة في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض؟
- ما أثر استخدام الحقيبة التعليمية المقترحة في تنمية المعارف والمعلومات لإنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١– بناء حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن .

٢– الكشف عن أثر استخدام الحقيبة التعليمية المقترحة في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

٣- الكشف عن أثر استخدام الحقيبة التعليمية المقترحة في تنمية المعارف والمعلومات لإنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض

٤- تقديم نموذج إجرائي لتفعيل تطبيقات وبرامج التقنية مثل برنامج صانع الأفلام (Windows Movie Maker) في إنتاج القصص الرقميّة للأطفال والمرتبطة بتحقيق أهداف المنهج.

٥- تطوير قوالب من خلال تقديم النصوص القرائية.

أهميّة الدراسة:

استنادا إلى ما تقدّم عرضه في توضيحمشكلة الدراسة ،تأمل الباحثتان أن تفيد نتائج هذه الدراسة في:

١.لفت أنظار المهتمين ببرنامج إعداد المعلمات بكلية التربية إلى ضرورة الاهتمام بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم الجامعي، وإعداد المعلم الجيد.

٢ . إظهار مدى أهمية تكنولوجيا الفيديو الرقمي وكيفية توظيفها في مجال التعليم وخدمة المقررات الدراسية بطريقة منظمة.

٣. قد تساهم هذه الدراسة في توجيه اهتمام المختصين والباحثين إلى تطوير مهارات المعلم باستخدام مقرر تقنيات التعليم في التدريب على البرامج الحديثة وطرائق الاستفادة منها في العملية التعليمية.

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقة ملاحظة الأداء البعدي لمهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال قبل وبعد تطبيق الحقيبة التعليمية باستخدام برنامج "صانع الأفلام".

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي $\alpha \geq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام" قبل وبعد تطبيق الحقيبة التعليمية.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١. الطالبات المعلّمات في كلية التربيّة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن اللاتي درسن مقرر أدب الأطفال الصغار (نهج٢٠١) واللاتي اجتزن مقرر تقنيات التعليم (تقن ١٣١)، للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ.

٢. دروس قائمة على أسلوب السرد القصصي من كتاب الصف الثاني الابتدائي المقرر في المملكة العربيّة السعودية.

٣. المهارات اللازمة لاستخدام برنامج "صانع الأفلام" (Windows Movie Maker) لإنتاج القصص الرقميّة للأطفال.

مصطلحات الدراسة:

الحقيبة التعليمية:

تعرَّف الحقيبة التعليمية بأنها "نظام تعليمي تعلُّمي أُعد بإحكام باتباع مدخل النظم، تقتصر على تقديم مفاهيم أو مهارات بدقة وتتسع كي تشمل موضوعات دراسية من موضوعات عدة، على درجة عالية من الترابط والانسجام المعرفي، وتسعى إلى تيسير التعلّم الفردي؛ من خلال ما تقدمه من تنوُّع ثري في المحتوى، والوسائل، والأنشطة، والأساليب، وطرائق التعلّم؛ لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلِّمين في القدرات والميول، في ضوء أهداف سلوكية محددة بوضوح، تساعد على تقوية أداء المتعلم في ظل معايير التمكن والإتقان".

وهي في الدراسة الحالية: نظام تعليمي متكامل، ذاتي المحتوى، محكم التنظيم، يحوي العديد من الأنشطة والمصادر التعليمية المبنية على أساس يمكن الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في مدينة الرياض من انتاج القصص الرقمية للأطفال باستخدام برنامج صانع الأفلام Windows Movie Maker.

القصة الرقميّة

توجد عدة تعريفات للقصة الرقميّة، منها ما يلي:

حكاية مستمدّة من الخيال، أو من الواقع، أو منهما معا، وتبنى على قواعد معينة في الفن الكتابي، ولقواعد المعتمدة في التكنولوجيا التعليمية، التي أصبحت متاحة للاستخدام في الفصول الدراسية، كما أنها أحد منتجات الوسائط المتعددة التي تتكون من الشرائح، والصور، والفيديو، والخلفيات الموسيقية، أو الصوت، والتعليق الصوتي (عبد الباسط، ٢٠١٤).

وتعرف أيضا بأنها: قصص أنتجت وحفظت ونشرت باستخدام الوسائط الرقميّة. وتعرف القصة الرقميّة أيضًا بأنها "شكل مبدع من رواية تدور حول حدث أو شخص أو مكان – يمكن أن تكون حقيقية أو خيالية – ويتم فيها توظيف الصوت والموسيقى والمؤثرات الصوتية والنصوص والصور والرسوم والفيديو وذلك لخدمة أغراض تربوية". (نشوى، ٢٠١٤) متاح على الموقع:

http://el-gradu.blogspot.com/٢٠١٤/٠١/blog-post_١٠.html

وتعرّف القصة الرقميّة في الدراسة الحالية بأنها: تلك الحكاية المستمدّة من النصوص القرائية ذات البناء القصصي في كتب تعليم اللغة العربيّة للمرحلة الإبتدائية (لغتي) والمنتجة باستخدام برنامج صانع الأفلام Windows Movie Maker .

الخلفية النظرية (الإطار النظري والدراسات السابقة)

أولا: الحقيبة التعليمية أحد أهم أساليب التعلم الذاتي:

يعد التعلّم الذاتي مطلبًا مهمًّا للمتعلم في عصرنا الحالي؛ لأنه يساعد المتعلّم في تحديد ما يُراد تعلمه، ورفع مستوى الإيجابية التعليمية في مختلف مواقف الحياة؛ بما يتيح له فرص الابتكار والتجديد. ولقد اهتم العديد من المختصين في علم النفس والتربية بالدعوة إلى استخدام التعلّم الذاتي كبديل فعّال في تطوير العملية التعليمية التعلّمية.

والتعلُّم الذاتي أحد أشكال التعلُّم المستمر، وهو يحظى باهتمام علماء التربية؛ لكونه من أفضل طرائق إكساب المهارات بالتعليم والتدريب، ومن أهم أساليب توظيف مهارات التعلّم بفعالية؛ ويُمكِّن من تطوير الفرد سلوكيًا ومعرفيًا ووجدانيًا، وبالتالي يلبي متطلبات العصر(هزايمة، ٢٠٠٥م: ص٤٧). وهو كما يعرِّفه (العجمي ٢٠٠١م: ص٨٥) "ذلك الأسلوب التعليمي الذي تتاح فيه الفرصة للمتعلم، للمرور بمواقف تعليمية متنوعة: نظرية وعملية تسمح له بالمشاركة النشطة في العملية التعليمية التعلّمية؛ وفقًا للإمكانات المتاحة، والبدائل التربوية المتيسرة، معتمداً على نفسه باستخدام خصائصه الانفعالية، والعقلية، مستفيداً من إشراف معلمه، وصولا إلى أهداف إجرائية محددة".

وتبرز أهمية الحقائب التعليمية في كونها تثير دافعية الطلاب للتعلم، وتحقق لهم تعلُّمًا ذا معنى، يعتمد على الملاحظة والمشاهدة المباشرة؛ للحصول على المعرفة، ويمكن أن يستخدم فيها أكثر من أسلوب في التدريس (محاضرة، مناقشة، حوار، حل مشكلات، استقصاء، تجريب.. إلخ)، وهي تزيد من ثقة المتعلم بنفسه، وتحقق مبدأ التعاون بين المعلم وطلابه، وبين بعضهم البعض، وتنمي أسلوب التفكير العلمي (عطا الله، ٢٠٠٤م: ص٢٤)، وتستند الحقائب التعليمية في بنائها إلى مجموعة من الأسس، من أهمها: اتباع أسلوب النظم في بنائها، والاهتمام بالأهداف، والتعلم للإتقان؛ حيث تسمح

الحقائب التعليمية باستخدام أساليب للتقويم حديثة تستند على معايير إتقان دقيقة ومحددة سلفًا، وتفريد التعليم.

وقد حدد التربويون المكونات الأساسية لبناء الحقيبة التعليمية ،من بينهم (الخطيب ١٩٩٧م: ص ١٢) و(سلامة، ٢٠٠٢م: ص ٤٧٥) و(عطا الله، ٢٠٠٤م: ص٣٥)، وهي:

*صفحة العنوان (الغلاف): حيث ينبغي أن تعكس الهدف الرئيس الذي تعالجه الحقيبة التعليمية.

* المقدمة: وهي النظرة الشاملة، وتهدف إلى إعطاء فكرة موجزة عن محتوى الحقيبة وأهمية دراستها.

*الإرشادات: وتشمل خطة تنفيذ الحقيبة؛ ليرجع إليها المتعلِّم من حين لآخر، وتهدف إلى توضيح طريقة السير في دراسة الحقيبة، وممارسة أنشطتها.

*الأهداف التعليمية: وتتصف بالوضوح والتحديد والشمولية، وتصف نواتج التعلم التي ينبغي الوصول إليها من خلال تعلُّم محتوى الحقيبة.

*الأنشطة والبدائل التعليمية: وهي المكوِّن الرئيسي للحقيبة، وتتنوع أنشطة التعلم في الحقيبة التعليمية لتشمل: مواد تعليمية متعددة (مطبوعات ورسوم، عروض تقديمية)، وأنماط تعلم وتعليم متنوعة (فردية، وجماعية) .

*المحتوى: وهو المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تهدف الحقيبة إلى إكسابها للمتعلمين، والتي تعد ترجمة فعلية لأهدافها؛ حيث تم تنظيمها في فقرات متسلسلة وقصيرة ومتتابعة وفقًا لطبيعة المتعلمين، وقد يكون هذا المحتوى مكتوبا في الحقيبة التعليمية، أو مسموعا أو مرئيّا، ويشار إلى مصدر المادة المسموعة أو المرئية داخل الحقيبة.

*الاختبار التكويني (البنائي): وهو تقويم مستمر، بعد كل خطوة من خطوات تطبيق الحقيبة، ويهدف إلى تحديد مدى تقدم المتعلم في دراسة موضوعها، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وتحديد النقاط الصعبة في المحتوى التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتوضيح.

*المصادر والملاحق: وتشمل أجوبة الاختبار التكويني، وتحديد مجموعة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بموضوع الحقيبة، وأخرى للتعلم والحصول على المعرفة.

*الاختبار القبلي والبعدي الهادف إلى تحديد مدى معرفة التلميذ وفهمه للحقائق العلمية قبل دراسة الحقيبة التعليمية، وبعدها، وإيجاد الفروق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين.

ثانيا: فن القصة في أدب الطفل:

تحتل اللغة أهمية كبيرة بين أفراد الجنس البشري، إذ تستخدم في مواقف حياتهم المختلفة، ولأغراض متعددة متنوعة، فبالرغم من أنها ليست وسيلة التعبير الوحيدة عند البشر، فإنها أقدر وسائل التعبير على الإفهام، وتبادل الرسائل والمعلومات، والتأثير. (عليان، ٢٠٠٠م: ص ص ١٢– ١٣).

وقد عرّف أبو الفتح عثمان بن جني اللّغة تعريفًا جامعًا مانعًا، أخذ عنه كل العلّماء العرب وغيرهم في مختلف التخصصات، وذلك بقوله "اللغة أصوات يعبِّر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، ١٩٢٥م: ص٢٢).

وهذا تعريف جامع؛ لأنه يحدد جوانب معيّنة في اللغة، وهي: الطبيعة الصوتية للغة في قوله "أصوات"، والجانب الوظيفي للغة في أنها وسيلة للتعبير عن المشاعر والأغراض، أمَّا في قوله "كل قوم" فهو يتناول الطبيعة الاتصالية للغة بين الأفراد في البيئة اللغوية الواحدة. كما عرّفها علماء النفس بأنها وسيلة يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو

فكرة ذهنية إلى أجزائها وخصائصها؛ حيث يمكن تركيب هذه الصورة في أذهاننا مرة أخرى، أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات، ووضعها في ترتيب خاص (مدكور، ١٩٩٧م: ص٤٣)

ويذكر الباحثون في مجالات علوم اللغة والذكاء الاصطناعي أن اللغة نظام من الرموز والقواعد بالغ الأهمية يسمح للإفراد والمجتمعات بالتواصل، وأن الأساس في دراسة اللغة هي اللغة المنطوقة، وأن اللغة المكتوبة تجريد عن اللغة المنطوقة ومرحلة متأخرة نسبيًا مقارنة بنشوء اللغة، مما يجعلها أكثر تعقيدا وحاجة إلى التزام مجموعة من القواعد التي يتعارف عليها أبناء مجتمع معيَّن؛ ولذا فإن النسق اللغوي حقيقة اجتماعية يصعب تصورها دون وجود المجتمع (الصويان، ٢٠٠١م: ص ٩٩).

ويتفق ما سبق ذكره مع ما أورده (الخليفة، ٢٠٠٢م: ص ٥٥) عن باحث مُحدَث يرى أن اللغة "نظام من الرموز المنطوقة المكتسبة تستخدمه جماعة معيَّنة من الناس بهدف الاتصال وتحقيق التعاون فيما بينهم".

وجاء في محيط المحيط لـ(بطرس البستاني ١٩٨٣م: ص٧٦٥) قَصَّ أثره يقُصُّه قَصًّا وقَصَصًا تتبعه.. والخبر أعلمه. والقِصَّةُ الأحدوثة التي تُكتب، والجمع: قِصَصٌ وأقاصيص.

وتعرّف القصة في اصطلاح الأدباء بأنها: مجموعة من الأحداث المتخيّلة يرويها الكاتب تتعلّق بشخصيات إنسانية متخيّلة أيضًا، ولكن الخيال هنا مستمد من الحياة الواقعية بأحداثها وشخوصها؛ أي أنّ القصة تفسّر تجربة قد تقع في حياة مجموعة من البشر (القباني ١٩٧٤م: ص١١).

ويعتمد بناء القصة على مجموعة من العناصر المميّزة لها وهي:

١– الفكرة: هي مغزى القصة، وقيمتها تتمثّل فيما تكشف عنه من حقائق الحياة أو السلوك الإنساني. ولا يشير الكاتب إليها بطريقة مباشرة بل تتسرّب إلى عقولنا مع نهاية قراءتنا للقصة ومن خلال الأحداث والشخصيات.

٢– الحادثة: هي سلسلة الأحداث والوقائع الجزئية التي يرويها الكاتب مرّتبة مترابطة على نسق خاص يجذب القارئ إليها فيتتبّعها في شغف.

٣– الشخصيات: وهي التي تربط بالأحداث وتتفاعل معها، وينبغي أن تكون مماثلة لما نصادفهم في حياتنا، وحيّة تتحرّك وتتكلّم، مرسومة بدّقة، من حيث مظهرها العام، وحالتها النفسية والاجتماعية؛ حتى يقتنع بها القارئ، ويتعاطف معها. ويختلف عدد الشخصيات تبعًا لنوع القصة من رواية وقصة قصيرة. وهناك ما يسمى بالشخصيات الرئيسية التي تكون محورًا لأحداث القصة، والشخصيات الثانوية التي تكمل الأحداث، وتظهر وتختفي تبعًا لما تقتضيه المواقف. كذلك قد تكون الشخصية في القصة جاهزة، أي لا يحدث في تكوينها أيّ تغيّر وتطوّر، وقد تكون نامية تتطوّر وتنمو مع الأحداث ويكتمل نموّها بتمام القصة.

٤– الحوار: تحتاج بعض المواقف إلى الحوار بين الشخصيات؛ ممّا يكسبها حيوية وواقعية، بشرط ألا يكون الحوار لمجرّد الحشو، بل يؤدي وظيفته من الكشف عن صفات الشخصية وتطوير الحدث.

٥– الزمان والمكان: كلّ حادثة لا بدّ أن تقع في مكان وزمان محددّين، ومن ثم ينبغي أن ترتبط الأحداث بظروف وعادات ومبادئ ومعالم خاصة بالزمان والمكان اللذين وقعت فيهما.

٦– طريقة العرض: وهي تصوير الأحداث بواسطة اللغة؛ بحيث تجعل القارئ يتخيّل هذه الأحداث وكأنّه يراها.

وهناك طريقتان لعرض القصة:

أ– طريقة السرد المباشر: بأن يروي الكاتب ما يحدث لشخصيات القصة.

ب– طريقة السرد الذاتي بضمير المتكلم: بأن يتحدث الكاتب على لسان بطل القصة.

٧– البناء: أو الحبكة وهو التأليف بين الشخصيات والأحداث في نسق معيّن، وفي تسلسل طبيعي منطقي حتى تصل القصة إلى نهايتها. وهناك طرق مختلفة للبناء، من أكثرها تشويقًا أن تعرض الأحداث بتسلسل أخّاذ بحيث يؤدي بعضها إلى بعض، وتتّجه شيئًا فشيئًا إلى التشابك والتعقيد، حتى تصل إلى الذروة أو العقدة التي تتطّلب الحلّ فتسير الأحداث في اتجاه وصولا إلى النهاية (الزهراني وآخران ٢٠٠٨م: ص٨٩ – ٩٤)؛ (وزارة المعارف ١٤٢٣هـ، دليل المعلّم في التعبير والإنشاء، ٩٣).

ثالثا: برنامج "صانع الأفلام" Windows Movie Maker:

وبرنامج "صانع الأفلام" كما يقول (show، ٢٠٠٩) هو برنامج تقدمه شركة "مايكروسوفت" كجزء من حزمة برمجية متكاملة. وهو برنامج لإعداد الفيديو يمكن مستخدمه من إعداد ملفات الفيديو وتحريرها ووضع عناوين عليها وكذلك عمل القطع والتوصيل والمؤثرات المرئية. حيث يسمح لمستخدميه إعداد أفلام باستخدام لقطات ثابتة وتسجيلات صوتية، ويمكنه أن يتعامل مع تسجيلات الفيديو ووضع التعليقات أو شريط الترجمة عليها. كما أن استخدام برنامج "صانع الأفلام من ويندوز" في التدريس يقدم للمتعلم فرصة جيدة لصنع الأفلام ومشاهدتها وهذا يحسن من فهمه للمحتوى العلمي. (show & ealt، ٢٠٠٩).

وبناء علية يمكننا أن نتوصل إلى أن عملية التدريس يمكن أن تصبح عملية ممتعة بالنسبة للمتعلمين إن هم اشتركوا في تقديم المادة، ولذلك يعتبر برنامج "صانع الأفلام

من ويندوز" عنصرًا ضروريًا لهذه العملية التعليمية، وداعمًا لها ومحسنًا لنتائجها (Ester thukr، ٢٠٠٨). كما أن التعليم والتعلم الفعال يمكن أن يكونا حقيقة واقعة من خلال استخدام برنامج "صانع الأفلام"، وذلك لأن هذه التقنية تتمتع بخاصية إثارة اهتمام الطالب بالمادة العلمية والحفاظ على بقاء هذا الاهتمام مستمرًا. وقد أشارت "فارانت" إلى أنه إذا توفر عنصرا الرغبة والاهتمام لدى المتعلم فإنه يتعلم بصورة واضحة ويحقق أفضل النتائج. لذلك فإن السعي لاستخدام برنامج "صانع الأفلام" في التدريس أمر يستحق بذل الكثير من الجهد (j&F farrant.٢٠٠٥).

لا شك في أن الفيديو الرقمي أصبح من بين المستحدثات التكنولوجية واسعة الانتشار في الوقت الحالي، حيث أصبح إحدى الأدوات المهمة التي تعتمد عليها منظومة التعليم الإلكتروني، وهو ما أكدته العديد من الدراسات. ونجد أن استخدام برنامج "صانع الأفلام" في التدريس يقدم فرصة للمتعلم كي يكتسب مهارات ضرورية لتدريس جميع المواد التعليمية ويمارسها ويطورها. وقد أشار تيلور (Taylor. ٢٠٠٧) إلى أن الصور المتحركة والأفلام الرقميّة، تجعل المتعلمين: أكثر قدرة على الإبداع

كما تمكّنهم من التجاوب مع العمل الجماعي ، وتجعلهم أكثر قدرة على كتابة النصوص الجيدة ، وتعمل على تنمية المهارات الشخصية لديهم .

وتثبت الدراسات أن استخدام برنامج "صانع الأفلام" في التعليم والتعلم يقدم للطلاب فرصة لتطبيق ما درسوه من مواد نظرية يتلقونها بالطريقة التقليدية داخل الفصل، ومثل تلك المهارات يمكن اكتسابها وممارستها عندما يقوم الطلاب بكتابة نصوص الأفلام التي سيتم إنتاجها باستخدام برنامج "صانع الأفلام". وكذلك مايكتبون من تعليقات مختصرة. كما أنهم يكتبون أيضًا العناوين التي تأتي في بداية الفيلم وفي نهايته. وهذا يحسن مهاراتهم وقدراتهم على إعداد الملاحظات السريعة والتلخيص

(Taylor. ٢٠٠٧)، وقد أشارت "استرذاكر" إلى ما يؤيد ذلك، بأنهم يستمتعون جدًّا بمشاهدة الفيلم الذي قاموا بإعداده باستخدام برامج "صناعة الأفلام الرقميّة"،حيث تمكّنهم من تخيل واسترجاع وتذكر وفهم المحتوى العلمي.(Ester thukr، ٢٠٠٨).

كما يسهم برنامجWindows Movie Maker في توفير مواقف تعليمية ممتعة للطلبة، خاصة في المرحلة الدراسية الأساسية، من خلال تقديم أفلام قصيرة بمواضيع متنوعة ومعدة من قبل الطلبة أو المعلمين (غسان قطيط، ٢٠١١).

وفي هذا الصدد نجد أن برنامج "صانع الأفلام" يسمح للمعلم والمتعلم بالاحتفاظ بمادة غنية من التسجيلات الصوتية المرئية، كما يمكنهم استخدام أي منها وقتما ظهرت الحاجة إلى ذلك.

وكشفت دراسة حول دور برنامج "صانع الأفلام" في تدريس مادة التاريخ أن المعلومات التي يحصل عليها المتعلمون من دراسة أحداث التاريخ ومهارات استخدام برنامج "صانع الأفلام" تزيد من معارفهم ،وتمكّنهم أن يعملوا كصانعي أفلام، أو محررين للوثائق أو العمل في مجالات أخرى تحتاج إلى خبراتهم ومعلوماتهم (Edgerton &Rollins.٢٠٠١).

وتعدّ طرق نقل تكنولوجيا المعلومات أكثر فاعلية عندما تطبق على اعتبار أنها جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم، حيث تشجّع التعليم المتمركز حول المتعلّم، وتحفّزه على المشاركة في إعادة التفكير في طريقة تناوله للمنهج (Edgerton &Rollins.٢٠٠١).

ومن الأغراض العلمية لاستخدام أفلام الفيديو الرقميّة في التعليم والتعلم توضيح المفاهيم من خلال عرض أفلام توضيحية، وإثراء موضوع المناقشة، وتشجيع المتعلم لأن يكون مستقبلا، وتنمية مهارات التفكير النقدي، وتوضيح دراسات الحالة، وتحسين

مهارات الاتصال البصرية واللغوية، وتوثيق الأحداث وتحليل الممارسات، وتقييم مهارات التعرف، والفهم، والملاحظة لدى المتعلم، (Erickson,٢٠٠١pp١١٩ –١٦١).

وفي عام (٢٠٠٨م) أجرى Sadik، دراسة حول فاعلية أسلوب قائم على القصص الرقميّة لدمج التكنولوجيا في عملية التعلم النشط لمساعدة المعلمين على تطوير أساليب تدريسهم التقليدية ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٣ طالبا وطالبة. واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات مختلفة (استبيان، بطاقة ملاحظة، استمارة مقابلة) لتقييم قصص الطلاب الرقميّة وفقًا لمعايير إنتاج القصص الرقميّة، وملاحظة أداء المعلمين والطلاب في الصف الدراسي أثناء استخدام القصص الرقميّة، والتعرف على آراء المعلمين حول فاعلية القصص الرقميّة والمشكلات التي واجهتهم أثناء مرحلة التطبيق. أوضحت نتائج الدراسة أن القصص الرقميّة التي أنتجها الطلاب ساعدتهم على التفكير بشكل أعمق وعرض أفكارهم وآرائهم بوضوح وتبادل الأفكار والآراء فيما بينهم. كما أن قصصهم الرقميّة في المواد الدراسية المختلفة (٦٥ قصة) تميزت بدرجة كبيرة من وضوح الأهداف، ودقة المحتوى، والتنظيم، وجودة الصوت والصورة. كما أظهرت ملاحظة الطلاب والمعلمين أن العديد من المجموعات اعتمد على روح الفريق أثناء مرحلتي التخطيط والتنفيذ، وأن عددًا كبيرًا من الطلاب شاركوا بشكل إيجابي في إنتاج وعرض قصصهم الرقميّة دون مساعدة أو تدخل المعلم أثناء البحث عن المعلومات والصور وتحقيقها، أو التعليق الصوتي على القصص أو عرض إنتاجهم على أقرانهم والحصول على التغذية الراجعة منهم . بواسطة الموقع:

http://presentationtube.blogspot.com/٢٠٠٩/٠٣/blog-post_٢٩.html

وأجرت (أماني، ٢٠١٢) دراسة حول فعالية تدريس القصص الرقميّة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدمت أدوات الدراسة وهي: مقياس اختيار القصص الرقميّة، اختبار قبلي وبعدى لمهارات التحدث، أنشطة لتنمية

مهارة التحدث باللغة الإنجليزية قائمة على القصص الرقميّة، استبانة التغذية الراجعة للتلاميذ. وقد توصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقة وثيقة بين استخدام القصص الرقميّة وتحسين مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ، وأوصت القائمين على المناهج التعليمية بتضمين الوسائط المتعددة في التعليم .

بواسطة الموقع: http://el-gradu.blogspot.com/٢٠١٤/٠١/blog-post_١٠.html

رابعا: القصة الرقميّة وبرامج إعدادها (برنامج "صانع الأفلام" Windows Movie Maker أنموذجًا):

تقوم القصة الرقميّة التعليمية على فكرة الجمع بين فن سرد القصص ومجموعة متنوعة من الوسائط المتعددة الرقميّة، مثل: الصور، والفيديو، كما يقوم هذا النوع من القصص على إيجاد خليط من بعض الرسومات الرقميّة، والنصوص، والسرد، المسجل، والصوت، والفيديو والموسيقى، لتقديم معلومات حول موضوع محدد. ويقصد بحكي القصص الرقميّة أنها شكل قصير من الوسائط الرقميّة التي تتيح للناس – وبشكل اليومي – الفرصة لتبادل الخبرات المتضمنة في بعض جوانب قصص حياتهم .

بواسطة الموقع: http://presentationtube.blogspot.com/٢٠٠٩/٠٣/blog-post_٢٩.html

يُعد تقديم الصور بشكل جذاب لدى المتعلمين من قبل المعلم إحدى الطرق التي تسهم بشكل فاعل في مساعدة المتعلمين على الاهتمام والانجذاب للحصة الصفية، كما أن المعلم يستطيع من خلال توظيف برنامجWindows Movie Maker العمل على نقل معلومات في صورة فيلم يضم أصوات وكلمات مكتوبة وتعليقات ولقطات فيديو، كل ذلك يجعل المعلم في موقف تعليمي متميز أمام المتعلمين (غسان قطيط، ٢٠١١). لذا لا بد عند تصميم وإنتاج الصور الفيديوية الرقميّة: تحديد هذه الاحتياجات. والتركيز على جودتها وإنتاجها وفقا للمواصفات المحددة من قبل التي تحقق أهدافًا معينة، وعمل قواعد بيانات خاصة بالصور واستخداماتها التعليمية المتنوعة؛ حتى يسهل تداولها والتعامل معها ونشرها.

أنواع القصص الرقميّة:

للقصص الرقميّة أنواع عديدة حسب الغاية منها، فهناك التعليمية: التي تخدم أغراض التعليم وتحقق أهدافه، والشخصية: التي تسرد أحداثًا مهمة في حياة شخصية ما ؛لتكون قدوة تسهم في التأثير على حياة أشخاص آخرين. والقصص الموجهة: التي تُصمم لتعليم أو اكتساب الآخرين مفاهيم معينة، أو تدريبهم على ممارسة سلوكيات معيّنة، والتاريخية: التي تعرض الأحداث المثيرة والتي تُساعدُنا على فهم أحداث الماضي، والوصفية: التي تعرض وصفًا للظواهر، والقضايا والمشكلات من حيث المكان، والزمان، والمكونات والمراحل الإجرائية التي تمّر بها.

خطوات سين بوفالا لكتابة وحكي القصص:

حدد سين بوفالا عشر خطوات لكتابة القصص وحكيها هي، كما يلي:

(١) اتخاذ قرار بإنتاج القصة: وذلك من حيث فكرتها، وموضوعها، وعنوانها.

(٢) تجزئة القصة إلى خطوط عريضة، وذلك من حيث الأحداث التي تمكنك من تذكر حلقات القصة.

(٣) كتابة القصة في نوتة: من حيث استخدام الورقة، وقلم الرصاص، والبدء في كتابة القصة بكلماتك الخاصة؛ لا تنسخ القصة، بل أعد كتابتها بكلماتك الخاصة.

(٤) ارسم قصتك في ستوري بورد Storyboard، تمامًا مثل: الرسوم الفكاهية المرسومة باليد، كما بالشكل ١.

(٥) الحكي التجريبي للقصة: من خلال البدء في حكي القصة لنفسك بصوت عالٍ وبكلماتك، ومن خلال النظر إلى نوتة القصة، كرر ذلك ثلاث مرات في توقيتات مختلفة.

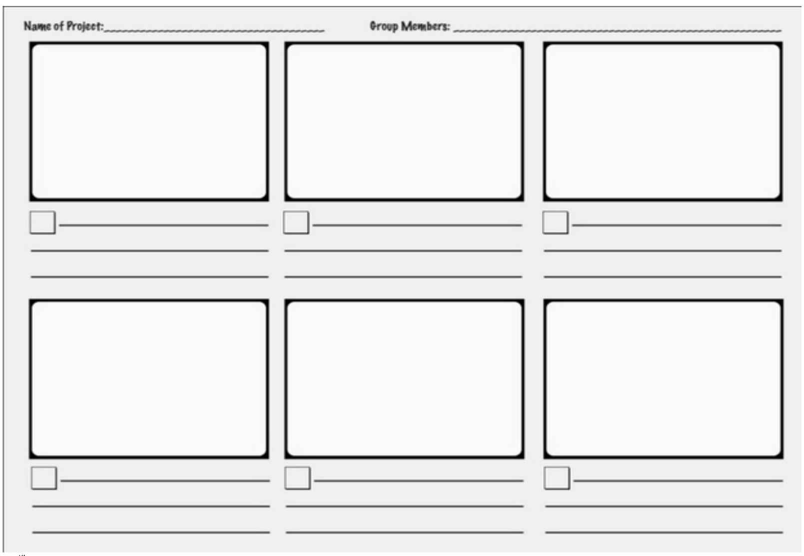
(٦) التفكير العميق في القصة: من حيث هل توجد أجزاء يجب حذفها أو إضافتها، ثم نفذ التعديل اللازم على ستوري بورد.

(٧) وضع الملاحظات على لوحة القصة المصورة: ثم احْكِ القصة لنفسك في عدة مرات. مع الاحتفاظ بالحكي بصوت عالٍ وبكلماتك، وبإيمانك وبصوتك.

(٨) حكي القصة على زميل: وذلك من خلال البحث عن صديق لك، ثم قم بحكي القصة عليه، لا تستخدم في ذلك النوتة ولا ستوري بورد.

(٩) إضافة المشاعر على القصة: وتأتي هذه المرحلة عندما تصل ثقتك في القصة إلى المقبول، عن طريق التفكير في المشاعر المطلوب إظهارها في صوت المتحدث وفي صورته أثناء الحكي، ثم استخدام هذه المشاعر في حكي القصة.

(١٠) حكي القصة على المستمعين: وذلك عندما يحين وقت عرض قصتك، كن على ثقة؛ انظر إلى مستمعيك، تحدث بوضوح، وببطء، واستمتع بتجربة القصة.



شكل ١ نموذج ستوري بورد Storyboard المستخدم في كتابة القصة الرقميّة

متاح عبر الرابط

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=٤٣١

المراحل الأساسية لاستخدام حكي القصص الرقميّة في التعليم والتعلم:

توجد خطوات أساسية لاستخدام حكي القصة الرقميّة في التعليم والتعلم، هي كما يلي:

الخطوة الأولى: يقوم فيها المتعلّمون المشاركون في إنتاج قصص رقميّة بمشاهدة نماذج ناجحة لقصص رقميّة ، ثم نقدها من حيث: الهدف التعليمي، والعنوان، والمحتوى الذي تدور حوله القصة.

الخطوة الثانية: يتم فيها وضع سيناريو لنص القصة بعد مناقشة درجة أهمية الموضوع التعليمي المختار ، وتحديد الغرض من القصة الرقميّة (ثقافي، تعليمي إثرائي ، تعليمي يرتبط بمقرر ما) ،وكذلك تحديد الفئة المستفيدة من القصة، وتحديد محور القصة وشخصياتها الرئيسة والثانوية .

الخطوة الثالثة: يتم فيها إنشاء مجلد على سطح المكتب لتخزين المواد اللازمة للقصة الرقميّة، ثم جمع الصور اللازمة للقصة وتشمل: الصور، أو الرسوم، أو الخرائط، أو المخططات البيانية، وجمع مصادر سمعية مثل: الأناشيد ،والمؤثرات الصوتية، وجمع محتوى معلوماتي من شبكة الإنترنت، وملفات مايكروسوفت ورد، والعروض التقديمية، ثم تصنيف هذه المكونات حسب مراحل القصة، وتحديد مدى تغطية هذه المكونات لكل مرحلة من مراحل القصة.

الخطوة الرابعة: ويتم فيها اختيار الصور المناسبة لمحتوى القصة الرقميّة وأهدافها ، وانتقاء المؤثرات الصوتية ، واختيار المعلومات النصية اللازمة ، واستيراد الصور والمواد السمعية داخل البرنامج المناسب لإنتاج القصة الرقميّة، ثم ترتيب الصور، والرسوم، والخرائط، والتسجيلات الصوتية، حسب تسلسل سرد القصة.

الخطوة الخامسة: ويتم فيها تقويم القصة الرقميّة وتطويرها وجمع التغذية الراجعة عن طرئق تحسين القصة الرقميّة .

متاح عبر الرابط

http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=٣٣&page=news&task=show&id=٤٣١

برمجيات تصميم وتطوير القصص الرقميّة:

يجد الباحثون في مجال القصص الرقميّة أن هناك عددا كبيرا من البرمجيات المتخصصة في تصميم القصص الرقميّة وتطويرها،وتتنافس الشركات المختصة في تطوير هذه البرمجيات في التعليم والتعلم بشكل مستمر ، مما يحتّم أن يمّ الانتقاء وفق أجهزة الكمبيوتر المتاحة لدى المستخدم وإمكانيتها، ووفق المكونات والمصادر الرقميّة المتاحة لدى القائم على إعداد القصة الرقميّة. ومن أهم هذه البرمجيات وأكثرها شيوعا في الاستخدام:

(١) برنامج PhotoStory٣: يُستخدم تحت بيئة الويندوز فقط، ويتم الحصول عليه مجانا من موقع الشركة على الإنترنت، وهو يُعد برنامجًا مثاليا للمتعلمين في كافة المراحل الدراسية لتصميم القصص الرقميّة مِنْ الصور والرسوم وتطويرها، ويتميز بإمكانية إضافة نصوص ومؤثرات للحركة وخلفيات موسيقية جاهزة، أو إنشائها من داخل البرنامج نفسه، كما يتميز بإمكانية إضافة تعليق صوتي لصاحب القصة، مع إمكانية خفض الصوت ورفعه وفق متطلبات السرد القصصي.

(٢) برنامج Windows® Movie Maker ٢٫١: يُستخدم تحت بيئة الويندوز فقط، ويتم الحصول عليه مجانا من موقع شركة مايكروسوفت على الإنترنت، ويُعد برنامجًا مثاليًا لجميع المراحل الدراسية لتصميم القصص الرقميّة من الصور الثابتة واللقطات

المتحركة وتطويرها، غير أنه لا يُتيح إضافة التعليق الصوتي لصاحب القصة من داخل البرنامج، ولا يتيح إنشاء خلفيات موسيقية للقصة، كما أن مؤثرات الحركة به أقل من إمكانيات PhotoStory٣.

(٣) برنامج أبل آي موفي Apple iMovie™: يُستخدم تحت بيئة نظام التشغيل "أبل ماكنتوش" فقط، ويتم الحصول عليه مجانًا، وهو أيضا يُعد برنامجًا مثاليًا لأطفال المدرسة الابتدائية، والمراحل الدراسية الأخرى لتصميم القصص الرقميّة وتطويرها، ونظرًا لأن معظم المدارس تستخدم نظم التشغيل الويندوز، الأمر الذي يُمكِّن المعلمين والطلاب من استخدامه في تصميم قصصهم الرقميّة وتطويرها.

(٤) برنامج Adodbe® Premiere: يُستخدم تحت بيئة نظام التشغيل ويندوز، وبيئة نظام التشغيل أبل ماكنتوش، غير أن استخدامه يتطلب مهارات في مستوى المحترفين، الأمر قد يصعب استخدامه مع المعلمين والطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

(٥) برنامج PowerPoint®: يُستخدم تحت بيئة ويندوز، وبيئة أبل ماكنتوش، ويتيح تصميم القصص الرقميّة من الصور والرسوم والثابتة، واللقطات المتحركة وتطويرها، غير أنه لا يتيح إمكانية نشر القصص الرقميّة المنتجة به في صيغة ملفات الفيديو wmv أو غيرها، ويبقيها على حالها في صيغة ملفات عروض تقديمية ppt.

متاح عبرالرابط:

http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=٣٣&page=news&task=show&id=٤٣١

الطريقة والإجراءات:

أولا: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميمه ذي المجموعة الواحدة (قبلي – بعدي) لأنه أقرب إلى طبيعتها؛ فهو لا يكتفي بمجرد وصف الظاهرة أو الواقع، وإنَّما يقوم عامدًا بمعالجة عوامل معينة، تحت شروطٍ مضبوطةٍ ضبطًا دقيقًا (دالين ١٩٨٥م، ٣٧٧)،كما أنَّه يهدف إلى إحداث تغييرٍ متعمّدٍ للظاهرة عينة الدراسة، ومن ثمَّ ملاحظة آثار ذلك التغيير في تلك الظاهرة موضوع الدراسة (عبيدات وآخران: ١٤١٧هـ، ٢٨٠)؛ وذلك لقياس أثر استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

١. مجتمع الدراسة:

طالبات كليّة التربيّة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، اللاتي يدرسن مقرر أدب الأطفال الصغار(نهج ٢٠١) واجتزن مقرر تقنيات التعليم (تقن ١٣١) للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥ – ١٤٣٦هـ الذي هو ضمن خطة إعداد معلّمة الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية.

٢. عينة الدراسة:

أ. العينة الاستطلاعية: تكونت من (١٢) طالبة من مجتمع الدراسة، وذلك للتحقق من الشروط السيكومترية للمقياس.

ب. عينة الدراسة: تم اختيار (٢٢) طالبة من مجتمع الدراسة اختيارًا عشوائيًا، وهن الطالبات المقيدات في شعبة ٢R٤.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١: بطاقة ملاحظة مهارات استخدام برنامج "صانع الأفلام" Windows movie maker:

قامت الباحثتان ببناء ملاحظة مهارات استخدام برنامج "صانع الأفلام" Windows movie maker لدى الطالبات، وفق الخطوات التالية:

- اختارت الباحثتان بطاقة الملاحظة أسلوبًا تقويميًا لسلوك الطالبات؛ للكشف عن مستوى أدائهنّ في استخدام برنامج "صانع الأفلام" Windows movie maker.
- بنَتْ الباحثتان البطاقة من خلال: حصر مهارات استخدام برنامج "صانع الأفلام" Windows movie maker اللازمة للطالبات، والاستعانة بأدبيات دراسة برامج صناعة الأفلام الأكثر تداولا في تطبيقات الأجهزة الذكية الحديثة، والاستئناس بالدراسات السابقة، ثمّ تحكيم البطاقة عن طريق الاعتماد على معيار صدق المحكّمين.
- زوّدت الباحثتان البطاقة بمقياس ذي ثلاثة مستويات متدرّجةٍ لأداء المهارة (عالٍ، متوسط، ضعيف) واختارت نظام الملاحظة بالدرجات لأنّ هذا النظام يسمح بملاحظة العديد من المهارات، فضلا عن أنّه يوفّر موضوعية عند التقويم أكثر من الأساليب الأخرى للملاحظة. ثمّ عرضت بطاقات الملاحظة في صورتها الأوليّة على مجموعةٍ من ذوي الاختصاص شملت مختصين في تقنيات التعليم، ومناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والأدب العربي.
- تحققت الباحثتان من بطاقة الملاحظة عن طريق الحصول على صدق المحكَّمين، حيث جرى عرضها بصورتها الأوليّة على عدد من المحكّمين الذين

عرضت عليهم أدوات الدراسة، وتمّ تعديل البطاقة في ضوء مرئياتهم وتوجيهاتهم.

- تمّ احتساب الصدق لبطاقة مهارات استخدام برنامج "صانع الأفلام" عن طريق: صدق المقارنة الطرفية، وصدق معاملات الارتباط،حيث تمت المقارنة بين متوسطات الإرباعي الأعلى والأدنى وحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، للتمييز بين الطالبات. وبلغ مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ وهذا يدل على تمتع بطاقة الملاحظة بواحدة من الخصائص السيكومترية للمقياس الجيد، وهى قدرتها على التمييز بين الطالبات، كما تمّ احتساب صدق معاملات الارتباط والذي يعتمد على حساب ارتباط كل بند من بنود بطاقة الملاحظة والدرجة الكليّة لها. (فرج ١٩٨٠م، ٣١٥) وقد تحقق ذلك في البطاقة حيث بلغ مستوى الدلالة أقل من ٠,٠١ في جميع الأبعاد.
- كما تمّ حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق إجراء التجزئة النصفية: بحساب الثبات بإيجاد معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون وبلغ (٠,٧٥٥)، ومعادلة سبيرمان –بروان وبلغ (٠,٨٦٠).

كما أجرت الباحثتان طريقة أخرى لحساب معامل الثبات من خلال تحليل التباين، من خلال معادلة ألفا كرونباخ. وثبت وجود بنود تقلل وتضعف من ثبات البطاقة؛ لذلك تم حذف هذه البنود وهى ٥ فقرات.

وقد تكوّنت البطاقة في صورتها النهائية من خمس عشرة مهارة هي:

١-بناء القصة الرقميّة في ضوء أهدافها في الدرس التعليمي ووقت عرضها.

٢- تحديد عناصر القصة الرقميّة.

٣- استخدام أدوات المونتاج.

٤-تحديد خطوات إنتاج قصة رقميّة.

٥-صياغة السيناريو التعليمي للقصة رقميّة.

٦-تصميم عناصر اللوحة القصصية.

٧- اختيار البرنامج الأكثر مناسبة لإنتاج القصة الرقميّة.

٨-تغيير إعداد مستوى الميكروفون أثناء تسجيل الصوت لقصة رقميّة.

٩-تغيير جودة الصوت أثناء إعداد قصة رقميّة.

١٠-إضافة مسار صوت إلى قصة رقميّة.

١١-إدخال صورة إلى شريحة القصة الرقميّة.

١٢-تسجيل رواية القصة الرقميّة صوتيًا.

١٣-التقاط الصور وتصوير الفيديو.

١٤-إدخال المؤثرات على الصوت والصورة.

١٥-مهارة إنشاء العناوين.

وقد استخدمت الباحثتان أسلوب التقدير الكمّي بالدرجات على النحو التالي: المهارة ضعيفة الأداء وتقدّر بدرجة، المهارة متوسطة الأداء وتقدّر بدرجتين، المهارة عالية الأداء وتقدّر بثلاث درجات ولذا كانت الدرجة الكلية للاختبار هى ٤٥ درجة وبذلك تكون درجة كل فرد بالعينة تتراوح من ١٥ الى ٤٥ درجة حسب مقياس البحث وذلك بهدف الحكم

على مدى إتقان الطالبات لكلّ مهارةٍ. بعد ذلك تم تطبيق بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية على عينة الدراسة قبل وبعد التجريب؛ للخلوص بنتائج الدراسة.

ثانيا: اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام":

قامت الباحثتان بما يلي:

١: بناء اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام".

وقد تم بناؤه وفق الخطوات التالية: مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، ثم تحديد هدف الاختبار، وهو قياس ما تمتلكه الطالبة المعلّمة من المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام"؛ في ضوء معطيات الحقيبة التعليمية، ثمّ إعداد فقرات الاختبار بما يتناسب مع المهارات، وأخيرًا إخضاع الاختبار لجدول المواصفات.

وقد تكوَّن الاختبار في صورته المبدئية من (٢٠) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، وتمّ حساب قياس صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وتم تبعًا لذلك التعديل وفقًا لما ارتآه المحكمون والنتائج الإحصائية لمعامل الفا كرونباخ والذى من خلالة تم استبعاد ٥ فقرات كانت مؤثرة على صدق وثبات الاختبار حيث أصبح عدد فقراته (١٥).

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي: وهو يشير إلى درجة ارتباط الفقرة أو البند بالدرجة الكلية، للاختبار وفق معامل الارتباط بمعادلة بيرسون، وتراوحت قيم معاملات

الارتباط بين (٠,٥٨ – ٠,٧٣)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة اقل من(٠,٠٥) فأقل، وهذا يشير إلى صدق المقياس.

٢. عمل ورقة الإجابة على اختبار مهارات اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام"، وصياغة تعليمات الاختبار، وإعدادها على ورقة منفصلة، تتضمن توضيح الهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته، وذلك بتوضيح مثال بكيفية الإجابة.

٣. تجريب الاختبار في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية التي تم استخدامها.

٤. حساب الزمن اللازم للإجابة عنه، من خلال تسجيل الفرق بين الوقت الذي استغرقته أول وآخر طالبة في الإجابة عنه؛ حيث بلغ معدل الزمن اللازم لأداء الاختبار (١٥) دقيقة.

٥. حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز، وقد تم ترتيب المفردات على حسب معامل سهولتها

٦. تطبيق الاختبار على عينة الدراسة قبل وبعد التجريب، ثم تصحيح الاختبار كالاتى المهارة ضعيفة الأداء وتقدّر بدرجة، المهارة متوسطة الأداء وتقدّر بدرجتين، المهارة عالية الأداء وتقدّر بثلاث درجات ولذا كانت الدرجة الكلية للاختبار هى ٤٥ درجة.

خطوات تطبيق الدراسة:

١. تمّ تطبيق الدراسة في أثناء تدريس مقرر أدب الأطفال الصغار(نهج ٢٠١) لطالبات لديهن دراسة مسبقة ضمن خطة إعداد معلمة الصفوف الأولية لبعض مفردات مقرر تقنيات التعليم (تقن ١٣١) من خلال المفردات التالية: مهارات استخدام برنامج "صانع الأفلام"، مهارات القصة الرقميّة للأطفال، مهارات إنتاج القصة الرقميّة للأطفال باستخدام برنامج "صانع الأفلام".

٢. اختارت الباحثتان نصوصا قرائية ذات طابع قصصي من مقرر "لغتي" للصف الثاني الابتدائي لتكون مادة للقصة الرقميّة.

٣. قامت الباحثتان بإعداد الحقيبة التعليمية، بهدف صقل مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال، ومهارات استخدام برنامج "صانع الأفلام" في إنتاج القصص الرقميّة.

٤. تطبيق أدوات الدراسة في صورتها النهائية قبل التجريب على عينة الدراسة، وتصحيحها؛ بإعطاء درجة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

٥. تطبيق الحقيبة التعليمية على المجموعة التجريبية لمدة أربعة أسابيع من بداية الفصل الدراسي الثاني .

٦. تطبيق أدوات الدراسة في صورتها النهائية بعد التجريب على العينة، وتصحيحها، وجمع البيانات، وإجراء المعالجات الإحصائية، وتحليلها؛ للحصول على النتائج، وتفسيرها؛ لتقديم التوصيات، والبحوث المقترحة.

نتائج الدراسة: تفسيرها ومناقشتها:

١: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، ونصه:

س١– ما التصور المقترح لبناء حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن التي تسعى الدراسة الحالية إلى تصميمها لتحقيق أهدافها ؟

تمّ بناء الحقيبة التعليمية على النحو التالي:

التزمت الباحثتان عند بناء الحقيبة التعليمية بالمكونات التي حددها العديد من التربويين من بينهم (الخطيب ١٩٩٧م: ص ١٢) و(سلامة، ٢٠٠٢م: ص ٤٧٥) و(عطا الله، ٢٠٠٤م: ص٣٥)، التي استندت الدراسة الحالية عليها في بناء الحقيبة التعليمية، وبالتالي

تجيب الباحثتان عن السؤال الأول للدراسة الحالية من خلال تحديد ملامح الحقيبة التعليمية هدف الدراسة الحالية في الآتي:

صفحة العنوان (الغلاف): التي عكست الهدف الرئيس الذي تعالجه الحقيبة التعليمية في الدراسة الحالية .

المقدمة: وقد قدّمت فيها الباحثتان فكرة موجزة عن محتوى الحقيبة وأهمية دراستها، وألقت الضوء على مهارات برنامج "صانع الأفلام" (Windows Movie Maker، وكذلك مهارات القصص الرقميّة للأطفال، وأهميتها، وسبل اكتسابها.

الإرشادات: واحتوت خطة تنفيذ الحقيبة ، وطريقة السير في دراستها ، وممارسة أنشطتها.

الأهداف التعليمية: وتمّ صياغتها بوضوح يصف نواتج التعلم التي ينبغي الوصول إليها من خلال تعلُّم محتوى الحقيبة.

الأنشطة والبدائل التعليمية: وشملت: موادا تعليمية متعددة (مطبوعات ورسوم، عروض تقديمية)، وأنماط تعلم وتعليم متنوعة (فردية، وجماعية) بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تحفّز الإبداع لدى الطالبات المتميزات.

المحتوى: الذي قدّم للطالبة معلومات شاملة عن القصة وعناصرها ، والمهارات الأساسية لانتاج القصص الرقمية ، وخطواتها ، كما وضّح المحتوى خصائص برنامج صانع الأفلام Windows Movie Maker

وكيفية استخدامه لتحقيق أهداف الدراسة الحالية .

التقويم: واستخدمت الباحثتان في الحقيبة ثلاثة أنماط للتقويم هي:

– التقويم المبدئي: وتم في شكل أسئلة ومناقشات شفوية واستعراض مقاطع فيديو باستخدام برنامج "صانع الأفلام" وطرح أفكار لمقاطع تخدم العملية التربوية بين

الباحثة والطالبات لمعرفة الخبرات السابقة لدى الطالبات المعلمات وربطها بالخبرات الجديدة

– التقويم التكويني: ويكون أثناء عرض الدرس من أجل معرفة أخطاء الطالبات ومعالجتها في أثناء التدريب على المهارات.

– التقويم النهائي: ويكون بعد التدريس بالبرنامج كاملا، وذلك من خلال تطبيق بطاقة أداء المهارة لمعرفة مدى اكتساب الطالبات لمهارات التعامل مع برنامج "صانع الأفلام" (Windows Movie Maker) في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة.

المصادر والملاحق: وتشمل أجوبة الاختبار التكويني، وتحديد مجموعة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بموضوع الحقيبة، وأخرى إثرائية .

الاختبار القبلي والبعدي الهادف إلى تحديد مدى معرفة التلميذ وفهمه للحقائق العلمية قبل دراسة الحقيبة التعليمية، وبعدها، وإيجاد الفروق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين.

٢: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، ونصه:

س٢– ما أثر استخدام الحقيبة التعليمية المقترحة في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض؟

تمّ استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ؛لتحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة وهو:

١– الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقة ملاحظة الأداء البعدي لمهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال قبل وبعد تطبيق الحقيبة التعليمية باستخدام برنامج "صانع الأفلام".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) باستخدام اختبار (Paired Samples Test).

(الجدول١)

المتوسط والانحراف المعياري وقيم "ت" لنتائج تطبيق

بطاقة الملاحظة لمهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال القبلي والبعدي (ن= ٢٢)

المهارات	التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
بناء القصة الرقميّة في ضوء أهدافها في الدرس التعليمي ووقت عرضها	٣٦,٦٤	١,٠٣	٣٢,٢٩	١,٠٢	٢١	٣,٠٢	٠,٠٢
تحديد عناصر القصة الرقميّة	٤٠,١٥	٠,٩١	٤١,١٢	٠,٧٩	٢١	٢,٨٣	٠,٠١٢
استخدام أدوات المونتاج	٣٣,٠١	١,١٥	٣٥,٢	٠,٨٤	٢١	٤,٢	٠,٠٣
تحديد خطوات إنتاج قصة رقميّة	٣٥,٥٩	١,٠٧	٣١,٩	١,٠٣	٢١	٣,١٢	٠,٠٤١
صياغة السيناريو التعليمي للقصة رقميّة	٤٠,٩	٠,٩٢	٣١,٦٩	٠,٧٧	٢١	٣,٢١	٠,٠٣
تصميم عناصر اللوحة القصصية	٤٣,٠٣	١,١٣	٣٥,٣٢	٠,٨٢	٢١	٤,٠١	٠,٠١٤
اختيار البرنامج الأكثر مناسبة لإنتاج القصة الرقميّة	٣٣,٠١	١,١٥	٢٥,٢	٠,٨٤	٢١	٣,٠٢	٠,٠٢١
تغيير إعداد مستوى الميكروفون أثناء تسجيل الصوت لقصة رقميّة	٣٥,٥٩	١,٠٧	٣١,٩	١,٠٣	٢١	٣,٠٢١	٠,٠٤٥
تغيير جودة الصوت أثناء إعداد قصة رقميّة	٤٣,٠٣	١,١٣	٢٥,٣٢	٠,٨٢	٢١	٣,٢٠٣	٠,٠٢٢

إضافة مسار صوت إلى قصة رقميّة	٢٦,٦٤	١,٠٣	٢٢,٢٩	١,٠٢	٢١	٣,٠٢٢	٠,٠٢٨
إدخال صورة إلى شريحة القصة الرقميّة	٣١,٥	٠,٩١	٢٦,١٢	٠,٧٩	٢١	٤,٠٠٢	٠,٠٢٣
تسجيل رواية القصة الرقميّة صوتيًا	٤٣,٠١	١,١٥	٣٥,٢	٠,٨٤	٢١	٣,٠٢	٠,٠٣١
التقاط الصور وتصوير الفيديو	٣٣,٠٣	١,١٣	٢٥,٣٢	٠,٨٢	٢١	٤,٠٣	٠,٠٢٥
إدخال المؤثرات على الصوت والصورة	٣٣,٠١	١,١٥	٢٥,٢	٠,٨٤	٢١	٣,٠١٢	٠,٠٤
مهارة إنشاء العناوين	٣٥,٥٩	١,٠٧	٣١,٩	١,٠٣	٢١	٣,٠٢٥	٠,٠٢١
الدرجة الكلية	٤٥٥,٩٧	١٦	٥٤٣,٧٣	١٣,٣			

ومن الجدول السابق يتضح أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية, وهذا يعني أن هناك فروقًا بين المتوسطات حيث جاءت النتائج معظمها عند مستوى دلالة اقل من ٠,٠٥ ولذلك نرفض الفرض الصفري ونأخذ الفرض البديل والذى ينص على ان لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويα ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقة ملاحظة الأداء البعدي لمهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال قبل وبعد تطبيق الحقيبة التعليمية باستخدام برنامج "صانع الأفلام".كما أنه يتبين من نتائج الجدول السابق تمكّن الطالبات من مهارات إنتاج القصة الرقميّة، من خلال تصميم عناصر اللوحة القصصية، وتغيير جودة الصوت أثناء إعداد قصة رقميّة التي حصلت على (٤٣,٠٣)، في حين حصلت إدخال صورة إلى شريحة القصة الرقميّة، تحديد عناصر القصة الرقميّة على (٤٠,١٥)، كما حصلت بناء القصة الرقميّة في ضوء أهدافها في الدرس التعليمي ووقت عرضها، إضافة مسار صوت إلى قصة رقميّة، حيث حصلت على (٢٦,٦٤). وبصفة عامة فقد نالت المهارات في الاختبار البعدي درجات عالية وكشفت عن فروق تُعزى إلى الحقيبة التعليمية المعدة في هذه الدراسة.

وبالنظر إلى الحجم الأثر للمعالجة التجريبية (الحقيبة التعليمية القائمة على برنامج "صانع الأفلام") على درجات مقياس بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج القصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام"، نلاحظ أن جميعها عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، فتشير هذه القيمة إلى وجود أثر كبير للمعالجة التجريبية على درجات التطبيق البعدي لمقياس بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج القصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام"؛ لذلك يرفض الفرض الصفري الثاني، ويقبل بديله؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ ≥ α بين متوسطي درجات الطالبات في بطاقة ملاحظة الأداء البعدي لمهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال قبل وبعد تطبيق الحقيبة التعليمية باستخدام برنامج "صانع الأفلام".

٢: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، ونصه:

س٢- ما أثر استخدام الحقيبة التعليمية المقترحة في تنمية المعارف والمعلومات لإنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض.

تمّ استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ؛لتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة وهو:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي α ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام" قبل وبعد تطبيق الحقيبة التعليمية.

قامت الباحثتان أولا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام" لعيّنَة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) الفرق بين متوسطات درجات عينة الدراسة

في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المعارف والمعلومات

اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام"

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٢	٣٠,٣٩	١,٢٦	٣٦,٢	١,٧٣

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لمقياس اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام" للمجموعة التجريبية، يساوي (٣٦,٢) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي (٣٠,٣٩). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي درجات التطبيق البعدي والقبلي لمقياس اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام" هي فروق ذات دلالة إحصائية، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب، والجدول التالي يوضح هذه النتيجة.

جدول (٣) دلالة الفرق بين متوسطات درجات الاختبار القبلي

والبعدي لاختبار المعارف والمعلومات

اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام"

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
المتغير المصاحب	١٤٢٤٧,٥٥	١	١٤٢٤٧,٥٥	٠,٧٠	٠,٤١	٠,٠١٥
الأثر التجريبي	٢٠٠٤٢,١٩	١	٢٠٠٤٢,١٩	٨٩٨,٣٤	٠,٠٠٠	٠,٩٥٠
الباقي	٣٣٧٢,٢٤	٢٠	١٦٨,٦١٢			
الكلي	٣٧٦٦١,٩٨	٢٢				

يتضح من النتائج التي جاءت في الجدول السابق ما يلي:

- قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) تساوي (٠,٧٠)، عند مستوى دلالة (٠,٤١)، وهي غير دالة إحصائيًا عد مستوى الدلالة (٠,٠٥).

- بعد ضبط أثر القياس القبلي عن طريق استخدام تحليل التباين المصاحب، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) تساوي (٨٩٨,٣٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وهذه القيمة دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لاختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام"، بعد ضبط أثر التطبيق القبلي.

وبالنظر إلى حجم الأثر للمعالجة التجريبية (الحقيبة التعليمية القائمة على برنامج "صانع الأفلام") على درجات مقياس اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام"، يساوي (٠,٩٥٠)، فتشير هذه القيمة إلى وجود أثر كبير للمعالجة التجريبية على درجات التطبيق البعدي لاختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام"؛ لذلك يرفض الفرض الصفري الثاني، ويقبل بديله؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات في اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام" قبل وبعد تطبيق الحقيبة التعليمية.

* * *

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج توصي الباحثتان بما يلي:

- الإفادة من الحقيبة التعليمية القائمة على برنامج "صانع الأفلام" (Windows Movie Maker) في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى المعلّمات قبل الخدمة التي قدمتها الدراسة الحالية؛ من خلال تطبيقها في مجال تدريس مقررات أدب الأطفال الصغار و مقررات إستراتيجيات تدريس اللغة العربية ومقررات تقنيات التعليم ضمن الخطط الدراسية للبرامج الأكاديمية الجامعية؛ لما حققته من فاعلية.
- الإفادة من اختبار مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال الذي قدمته الدراسة الحالية، وتطويره وتطبيقه على الطالبات الجامعيّات.
- الإفادة من بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج القصص الرقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام" (Windows Movie Maker) الذي قدمته الدراسة الحالية، وتطويره وتطبيقه على الطالبات الجامعيّات.
- ضرورة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لتطبيقات الويب في تعليم مهارات اللغة العربية؛ مما يكفل ممارساتهم لعمليات العلم المتعددة.
- عقد دورات تدريبية لمشرفي ومعلمي اللغة العربية على استخدام تطبيقات الويب في تعليم اللغة العربية، وتدريب التلاميذ عليها فيما بعد.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثتان ما يلي:

- إجراء دراسة علمية تستخدم برامج وتطبيقات لإنتاج القصص الرقميّة للأطفال.
- إجراء دراسة أخرى تقيس أثر استخدام إستراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال.
- إجراء دراسة تقويمية لقياس مدى تمكّن أعضاء هيئة التدريس من تخصيص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة من استخدام تطبيقات الويب في تعليم اللغة العربية، وتقديم نماذج تحتذى للطالبات في هذا المضمار.
- إجراء دراسات على الطالبات الجامعيات تفعّل أنماط التعلم الذاتي في تعلّم اللغة العربية، وإتقان مهاراته من خلال المقررات أو بعقد الورش التدريبية

* * *

المراجع

أولا المراجع العربية:

١. أبو زهرة، محمد عبد الحميد (٢٠٠٧): تقويم كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد ٧٢، ديسمبر. ص ص ١١٩ – ١٤٨.

٢ . ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٢٥م): الخصائص، ج١، تحقيق: محمد على الدجار، القاهرة: دار الكتب المصرية.

٣. البستاني، بطرس (١٩٨٣م): محيط المحيط، بيروت: مكتبة لبنان.

٤. إسماعيل. الغريب زاهر (٢٠٠١): تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة، عالم الكتب، ص ٢١١.

٥ . أماني محمد عبد السلام هارون (٢٠١٢): فعالية تدريس القصص الرقميّة في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، *رسالة ماجستير*، جامعة عين شمس. كلية التربية. القاهرة.

٦ . حافظ، حسام الدين (٢٠٠١): دليلك إلى محركات البحث على شبكة الإنترنت، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، ص٦.

٧. الخطيب، أحمد (١٩٩٧م): الحقائب التدريبية، ط١، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ص ص: ٨، ١٢.

٨. الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٢م): فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائي، متوسط، ثانوي، الرياض: مكتبة الرشد.

٩. الزهراني، أحمد واللهيبي، فهد والمطرفي، سعيد (٢٠٠٨م) التحرير الكتابي، جدة: مركز النشر العلمي – جامعة الملك عبد العزيز.

١٠. سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠٠٢م): تكنولوجيا التعليم والاتصال، دار الفكر العربي، عمان – الأردن.

١١ـ السويسي، رضا وعبيد، عبد اللطيف (١٩٩٦م): طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالوطن العربي وسبل الارتقاء بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد: ١، المجلد: ٤، الكويت.

١٢–الشنقيطي ،أمامة و العتيبي ،ساره (٢٠١٤م): تقويم برنامج معلمة الصفوف الأوليّة في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الخريجات في ضوء تحليل سوات،مجلة التربية ،جامعة الأزهر ،العدد: ١٥٩،مصر .

١٣ـ الصويان، سعد العبد الله (٢٠٠٠م) النظرية اللغوية عند فردينان دي سوسير، ٩٧–١٣٩، مجلة الدراسات اللغوية، عدد: ٢، مجلد: ٣: ص ص ٩٧ – ١٣٩.

١٤. الطوبجي،حسين (١٩٩٣م): الحقائب التعليمية (الرزم التعليمية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربوية، الدورة التدريبية في مجال التقنيات التربوية لمعلمي المعلمين، (٣٠/١٠–٣٠/١١/١٣٣٩م)، عمان – الأردن ص ص: ١٨، ١٩٤.

١٥ـ عبد الباسط، حسين محمد أحمد (٢٠١٤): مواقف عملية لاستخدام حكي القصص الرقميّة في تدريس المقررات الدراسية. مجلة التعليم الإلكتروني – جامعة المنصورة. العدد: ١٣ بواسطة الموقع:
http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=٣٣&page=news&task=show&id=٤٣١

١٦ ـ عبد الله، صبري عبد العزيز (١٩٩٥م): التعلم الذاتي بين النظرية والتجربة الميدانية، مجلة كلية التربية، العدد: ١٤، يوليو.

١٧. عليان، أحمد فؤاد (٢٠٠٠م): المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها. ط٢، الرياض: دار المسلم.

١٨ ـ عطا الله، عبد الحميد زهري سعد (٢٠٠٤م): فعالية أسلوب التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية في تدريس الأدب والنصوص على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف الأول الثانوي حسب

مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكمية، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد: ٩٥، يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة: ص ص ٢٤، ٣٥.

١٩. غسان يوسف قطيط (٢٠١١): مقال "تطبيقات صفية باستخدام برنامج "صانع الأفلام" Windows Movie Maker" اقتباس من كتاب حوسبة التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.

٢٠. العجمي، محمد صالح (٢٠٠١م): تقويم أداء معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التعلم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

٢١. القباني، حسين (١٩٧٤) فن كتابة القصة، ط٢، عمّان: مكتبة المحتسب.

٢٢. القلا، فخر الدين (١٩٩٦م): مفهوم التعلم الذاتي ونظمه في التربية، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد: الأول، المجلد: الخامس، الكويت.

٢٣ـ الكندري، عبد الله؛ عبد المنعم، الحسين؛ المجادي، حياة (٢٠٠٤م). تقويم كفاءة أداء خريجات برنامج إعداد معلّمة رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية بالكويت، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٣٧)، مصر، ص ص ١٤ – ٤٩.

٢٤. مدكور، علي أحمد (١٤٢٣هـ): تدريس فنون اللغة العربية، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٥– المفرج، بدرية وآخرون (٢٠٠٧): الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا، إدارة البحوث والتطوير التربوي، الكويت.

٢٦ـ مفلح، غازي علي (١٤٢٨هـ): دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام، الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الرشد.

٢٧. مها محمد كمال الطاهر محمد (٢٠١٠): فعالية برنامج للتعليم الإلكتروني المدمج في تنمية مهارات إنتاج الفيديو الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير الجودة.كلية التربية النوعية – جامعة كفر الشيخ، ص ١١.

٢٨. نشوى رفعت شحاتة بواسطة الموقع: http://el-gradu.blogspot.com/٢٠١٤/٠١/blog-post_١٠.html.

٢٩. نشوان، يعقوب حسين (١٩٩٣م): التعلّم الفردي: بين النظرية والتطبيق، عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

٣٠. هزايمة، سامي (٢٠٠٥م): بناء برنامج تدريبيّ قائم على التعلّم الذاتيّ واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، عمّان، الأردن.

٣١ وزارة المعارف: شعبة اللغة العربيّة بإدارة الإشراف التربوي بتعليم جدة (١٤٢٣هـ) دليل المعلّم في التعبير والإنشاء، الرياض.

٣٢- Shelley A.. ترجمة رامي إسكندر (٢٠١١): رواية القصة الرقميّة في التعلم الإلكتروني.. لماذا وكيف. مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة.العدد (١٠) سبتمبر ٢٠١٤.

بواسطة الموقع:

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=٣٣٣

المراجع الأجنبية:

١- *Azevedo, R., Cromley, J. G., & Seibert, D. (٢٠٠٤). Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? Contemporary Educational Psychology,* ٢٩, ٣٤٤–٣٧٠.

٢- *Barab, S. A., Young, M. F., & Wang, J. (١٩٩٩). The effects of navigational and generative activities in hypertext learning on*

problem solving and comprehension. International Journal of Instructional Media، ٢٦*(*٣*)،* ٢٨٣–٣٠٩.

٣- *Dabbach، N.، & Kitsantas، A. (*٢٠٠٥*). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. Instructional Science،* ٥١٣–٥٤٠.

٤- *E Taylor. (*٢٠٠٧*). Moments Made memorable by movie maker. Teaching history، TH (*١٣٠*)،* ٣٠- ٣٨

٥- *R. L. Show، et. Al*(٢٠٠٩). *Using Digital Video in history classroom: why، what and how?*

٦- *J Farrant & T Farrant. (*٢٠٠٥*). Movie Maker in Education، Johannesburg: Lexicon publishers*

٧- *Saykman & elt.(*٢٠٠٨*)Learning History through Engagement and by Using Multimedia Tools. Retrieved March* ١٣، ٢٠٠٨

٨- *Ester thukr & elt* ،(٢٠٠٨)، *Global learner: Students Film Making. Retrieved March* ١٣,٢٠٠٨

٩- *Kearney، M. & Schuck، S.: Focus on pedagogy; the use of digital video and iMovie in K–*١٢ *schools. Paper presented at the Apple University Consortium (AUC) conference، Adelaide، Australia.، September،* ٢٠٠٣

١٠- - *Sadik، A. (٢٠٠٨). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. Educational Technology Research and Development، ٥٦(٤)، ٤٨٧–٥٠٦*

١١- *Erickson، F: Qualitative methods in research on teaching. in M. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching، ٢٠٠١، pp. ١١٩–١٦١*

١٢- *Crean، D.: Quick Time streaming: a gateway to multi-modal social analyses. In N. Smythe (Ed.) ex-Xplore ٢٠٠١: A face-to-face odyssey. Proceedings of the Apple University Consortium Conference، James Cook University، Townsville، Sep، Chapter ٣، ٢٠٠٥، pp. ٢٣–٢٦*

١٣- *Gross، M.M..: Analysis of Human Movement using digital video. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia، ٧ (٤)، pp. ٣٧٥–٣٩٥.*

١٤- *E Taylor. (٢٠٠٧). Moments Made memorable by movie maker. Teaching history، TH (١٣٠)، ٣٠- ٣٨*

١٥- *Ester thukr & elt، (٢٠٠٨؛ (Global learner: Students Film Making. Retrieved March ١٣،٢٠٠٨*

١٦- *Saykman & elt،(٢٠٠٨)Learning History through Engagement and by Using Multimedia Tools. Retrieved March ١٣، ٢٠٠٨..*

١٧- *Friend، R. (١٩٩٩). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. Contemporary Educational Psychology، ٢٦، ٣–٢٤.*

١٨- *Grabowski، B. L. (٢٠٠٤). Generative learning contributions to the design of instruction and learning. In D. H. Jonassen & Association for Educational Communications and Technology. (Eds.)، Handbook of research on educational communications and technology (٢nd ed.، pp. ٧١٩–٧٤٣).*

١٩- *Hmelo-Silver، C. E.، & Azevedo، R. (٢٠٠٦). Understanding complex systems: Some core challenges. The Journal of the learning sciences، ٥٣–٦١.*

٢٠- *Jacobs، J. W.، & Dempsey، J. V. (١٩٩٣). Simulation and gaming: Fidelity، feedback، and motivation. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.)، Interactive instruction and feedback. Englewood Cliffs، NJ: Educational Technology Publications، Inc..*

٢١- *Peper، R. J.، & Mayer، R. E. (١٩٨٦). Generative effects of note taking during science lectures. Journal of Educational Psychology، ٧٨(١)، ٣٤–٣٨.*

٢٢- *Rickards، J. P. (١٩٧٩). Adjunct post-questions in text: A critical review of methods and processes. Review of Educational Research، ٤٩(٢)، ١٨١–١٩٦.*

٢٣- *Rickards، J. P.، & August، G. J. (١٩٧٥). Generative underlining strategies in prose recall. Journal of Educational Psychology، ٦٧(٦)، ٨٦٠–٨٦٥.*

٢٤- *Roll، I.، Baker، R. S.، Aleven، V.، McLaren، B. M.، & Koedinger، K. R. (٢٠٠٥). Modeling students' metacognitive errors in two intelligent tutoring systems. In L. Ardissono، P. Brna & A. Mitrovic (Eds.)، User modeling ٢٠٠٥ (pp. ٣٦٧–٣٧٦). Heidelberg: Springer Berlin..*

٢٥- *Tergan، S. (١٩٩٧). Conceptual and methodological shortcomings in hypertext/hypermedia design and research. Journal of Educational Computing Research، ١٦(٣)، ٢٠٩- ٢٣٥.*

٢٦- *Winne، P. H. (١٩٩٧). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. Journal of Educational Psychology، ٨٩، ٣٢٧–٣٥٣.*

٢٧- *Wittrock، M. C. (١٩٧٤). A generative model of mathematics education. Journal for Research in Mathematics Education، ٥(٤)، ١٨١–١٩٦.*

٢٨- *Wittrock، M. C. (١٩٩٠). Generative processes of comprehension. Educational Psychologist، ٢٤، ٣٤٥–٣٧٦.*

٢٩- *Wittrock، M. C. (١٩٩١). Generative teaching of comprehension. Elementary School Journal، ٩٢، ١٦٧–١٨٢.*

٣٠- *Wittrock، M. C. (١٩٩٢). Generative learning processes of the brain. Educational Psychologist،* ٥٣١–٥٤١.

ملحق الدراسة رقم (١)

(الحقيبة التعليمية القائمة على برنامج "صانع الأفلام" في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى المعلمات قبل الخدمة)

الأهداف التعليمية: تنمية مهارات استخدام التقنيات الحديثة في التدريس من خلال التعلم المتسلسل للتصميم التعليمي في إنتاج القصص الرقميّة.

الأنشطة والبدائل التعليمية: تتنوع أنشطة التعلم في الحقيبة التعليمية هدف الدراسة الحالية لتشمل: مواد تعليمية متعددة (مطبوعات ورسوم، مواقع ويب، عروض تقديمية)، وأنماط تعلم وتعليم متنوعة (فردية، وجماعية) بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تحفّز الإبداع لدى الطالبات المتميزات والراغبات في التميّز والتفرد، حيث تم إعداد رزمة تعليمية بأسلوب النظم، واقتصرت على تقديم معلومات ومهارات واتجاهات تتعلق بمهارات بناء القصص الرقميّة للأطفال؛ عن طريق استخدام برنامج "صانع الأفلام" Windows Movie Maker، بهدف تنمية مهارات المعلّمات قبل الخدمة في استخدام التطبيقات والبرامج التقنية (برنامج "صانع الأفلام" أنموذجا) لديهن وإكسابهن مهاراته من خلال ما تضمنته الحقيبة التعليمية من أنشطة حيث مرت عملية التصميم والإنتاج بمراحل متسلسلة هي:

المرحلة الأولى:

١– التحليل (Analysis):

هي أول مراحل التصميم التعليمي المنظومي للقصص الرقميّة التي تم إنتاجها، والتي يجب الانتهاء منها قبل البدء بعمليات التصميم حيث اعتمد بناء القصة على مجموعة من العناصر المميّزة لها وهي:

* الفكرة: هي مغزى القصة، وقيمتها تتمثّل فيما تكشف عنه من حقائق الحياة أو السلوك الإنساني، وقد تمنت القصص مجموعة من الافكار التي تشتمل عليها الدروس لمقرر "لغتي" الصف الثاني الابتدائي.

* الحادثة: هي سلسلة الأحداث والوقائع الجزئية التي يرويها الكاتب مرتّبة مترابطة على نسق خاص يجذب القارئ إليها فيتتبّعها في شغف.

* الشخصيات: وهي التي ترتبط بالأحداث وتتفاعل معها، وينبغي أن تكون مماثلة لما نصادفهم في حياتنا، وحيّة تتحرّك وتتكلّم، مرسومة بدّقة، من حيث مظهرها العام.

* الحوار: تحتاج بعض المواقف إلى الحوار بين الشخصيات؛ ممّا يكسبها حيوية وواقعية.

* الزمان والمكان: كلّ حادثة لا بدّ أن تقع في مكان وزمان محددّين، ومن ثم ينبغي أن ترتبط الأحداث بظروف وعادات ومبادئ ومعالم خاصة بالزمان والمكان اللذين وقعت فيهما.

* طريقة العرض: وهي تصوير الأحداث بواسطة اللغة؛ بحيث تجعل القارئ يتخيّل هذه الأحداث وكأنّه يراها. وتم عرض القصة بطريقة السرد المباشر من قبل منتج القصة.

* البناء أو الحبكة، وهو التأليف بين الشخصيات والأحداث في نسق معيّن، وفي تسلسل طبيعي منطقي حتى تصل القصة إلى نهايتها.

٢– مرحلة التصميم (Design)

تعتمد مرحلة التصميم على مرحلة التحليل السابقة لها حيث يتم وضع الشروط والمواصفات الخاصة باختيار عناصر المنظومة التعليمية وأسلوب عملها ويمكن من خلالها وضع الخطة المقترحة. يمكن توضيحها كما يلي:

تصميم السيناريو:

يجب مراعاة الاعتبارات التالية عند تصميم السيناريو:

– تقسيم محتوى القصة الرقميّة إلى إطارات تشبه شاشات الكمبيوتر.

– تحديد عدد الإطارات وتسلسلها في كل جزء من أجزاء البرنامج.

– تحديد العلاقة بين كل إطار وما قبله وما بعده من إطارات، مع تحديد كيفية الانتقال من إطار لآخر في القصة.

– تحديد المؤثرات الصوتية المستخدمة لجذب انتباه المتعلم.

ويتم تصميم سيناريو القصة من خلال سبعة أعمدة هي رقم الإطار، مخطط النص والتنسيق للإطار، الصوت، الصور الثابتة، الفيديو، الرسومات، ثم التتابع والتوافق بين عناصر الوسائط المتعددة، وذلك كما يلي:

أولا: تصميم الإطارات

وتتضمن عملية تصميم الإطارات الخطوات التالية:

أ– صياغة الإطارات: في هذا التصميم تم استخدام تصميم الإطارات اللغتين اللفظية، وغير اللفظية حيث استخدمت اللغة اللفظية المكتوبة في بيان محتوى الإطارات.

ب– نوع الإطارات: وقد تم توزيع المحتوى العلمي للقصة الرقميّة في مجموعة من الإطارات التعليمية ويطلق عليها إطارات العرض وهي التي تعرض للمتعلم المحتوى

العلمي للبرنامج وما يتضمنه من رسوم أو صور مكتوب أو صوت حيث تم تحديد رقم لكل إطار يعرض داخل البرنامج، بحيث أُعطِيَ كل إطار رقم مسلسل خاص به.

ج- طول الإطارات:

وهو مقدار المعلومات داخل الإطار، فيجب أن يكون ما يحتويه الإطار من معلومات مناسبًا ومتجانسًا حول فكرة محددة وتكون معلومات مركزة تعطى للمتعلم بشكل متسلسل ومنظم.

د- مكونات الإطارات:

تحتوي الإطارات على مثيرات من معلومات ورسومات محددة بهدف إعطاء المتعلم جميع المعلومات التي يتضمنها البرنامج، وذلك باختيار أو استخدام نوع الوسيط المستحدث الذي يحقق الهدف المطلوب. كما استخدم من ضمن مكونات الإطارات تعزيزات سمعية وبصرية.

هـ- شكل الإطارات: تم إنتاج البرنامج من خلال قالب عام في التصميم حيث تم تنسيق للإطارات التعليمية في نوع الخط وحجم الخط، الرسومات (رسوم وصور تتسم بالبساطة واتزان التصميم ووحدته مع إثارة الانتباه وذلك لمراعاة أسس صلاحية الرسم التعليمي)، الألوان (تم تحديد الخلفية البيضاء داخل الإطارات والكتابة عليها باللون الأسود).

ثانيًا: تقديم المحتوى (DeLivery Meathods)

- النص: تمت كتابة النصوص الخاصة بمحتوى القصة الرقميّة من كتاب لغتي الصف الثاني في مجلد خاص، ومن ثم تضمين النصوص الخاصة بكل إطار. وتنظيم الصور والرسوم داخل الإطارات.
- الصوتيات: ملفات صوتية مرتبة حسب أهداف الدراسة.

- تم تحديد المحتوى العلمي للقصص الرقميّة المقتبسة من (كتاب لغتي الصف الثاني الابتدائي) وتحديد مهام التعلم وتوصيفها في صورة إطارات حيث يعتبر الإطار الوحدة الأساسية الصغرى للبرنامج، وهو ما يعرض على شاشة الكمبيوتر في لحظة ما، أو هو مقدار المعلومات التي تظهر للمتعلم في إطار واحد سواءً أكان نصًّا مكتوبًا أو صوتًا، أو لقطات فيديو، أو صورة ثابتة.

المرحلة الثالثة:

مرحلة التطوير (Development): بعد انتهاء المرحلة السابقة من نموذج التصميم التعليمي من كيفية التصميم وتحديد الأهداف والمحتوى وتجميع الوسائط المتعددة بشكل يراعي عمليات التصميم التعليمي ووفق معايير التصميم وخصائصها المختلفة تبدأ بعدها مرحلة التطوير، وهي عملية تتضمن عدة خطوات هي:

مخطط النص والتنسيق للإطار: وفيه تم عرض النصوص الموجودة داخل الإطار، وشمل عنوان الإطار، والعناوين الفرعية، والشرح اللفظي، وتزامن الصور.

الصوت: وفيه تم وصف كل الأصوات سواء كانت لفظية مسموعة أو موسيقى أو المؤثرات الصوتية التي ترتبط بالإطار في لحظة ظهوره، أو تلك المرتبطة بالتغذية الراجعة السلبية والإيجابية.

الصور الثابتة والفيديو والرسومات: تم وصف كل من الصور والرسومات الخاصة بكل إطار في الخانة المحددة لها.

التتابع والتوافق بين عناصر الوسائط المتعددة: وفيه عرض لعمليات الانتقال من إطار لآخر لمجموعات من الصور الثابتة والنصوص، ويتم دمج الصور والنصوص وتسجيل الصوت معًا لعمل عرض يدور حول القصة.

رابعًا: مرحلة التنفيذ:

وفيما يلي عرض موجز ممثل لكيفية عمل الحقيبة التعليمية وعرضها:

التدريس بواسطة برنامج "صانع الأفلام" (Windows Movie Maker): تم تقديم اختبار المعارف والمعلومات اللازمة لتصميم قصة رقميّة باستخدام برنامج "صانع الأفلام" Windows movie maker والمكوّن من خمس عشرة فقرة موضوعية من الاختيار من المتعدد. والاختبار القبلي والبعدي (ملحق رقم ٢) الهادف إلى تحديد مدى معرفة التلميذ وفهمه للحقائق العلمية قبل دراسة الحقيبة التعليمية، وبعدها، وإيجاد الفروق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين. وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ قوامها (٢٢) طالبة من الطالبات الجامعيّات اللاتي درسن مقرر تقنيات التعليم (تقن ١٣١) ضمن خطة معلّمة الصفوف الأوليّة ويدرسن حاليا مقرر إستراتيجيات تدريس اللغة العربية ومن ثم بدأ تدريس برنامج "صانع الأفلام" (Windows Movie Maker) وفق الخطوات التالية:

خطوات فتح برنامج Windows Movie Maker:

١- يتم فتح برنامج Movie Maker حسب الخطوات الآتية:

- All programs .Start
- Windows Movie Maker .Microsoft Office

٢- تظهر الواجهة الرئيسية لتطبيق برنامج Windows Movie Maker كالآتي: شاشة المعاينة – جزء المحتويات – لوحة العمل – جزء المهام.

محتويات الواجهة الرئيسية

تظهر عبر الشاشة مجموعة من القوائم وهي:

أولا: القائمة الرئيسية:

تحتوي القائمة الرئيسية القوائم المعروفة عند فتح أي تطبيق لـ Microsoft Office، وهي ما يتم من خلاله تصميم فيلم عن الموضوع الذي معين، ويمكن عرض القائمة الرئيسية كالآتي:

File Edit View Tools Clip Play Help

ثانيًا: شريط الأدوات:

يحتوي شريط الأدوات القوائم المعروفة عند فتح أي تطبيق لـMicrosoft Office، وهي ما يتم من خلاله التخزين وفتح المجلدات والعودة إلى خطوات ومراحل سابقة.

ثالثًا: شاشة المعاينة:

تعد شاشة العرض المنطقة التي يمكن من خلالها عرض الشرائح بشكل منفرد، وهي تشبه شاشة العرض في Windows Media Player، وتتيح عرض مقطع فيديو بشكل منفرد أو عرض مشروع بأكمله.

كما أنه باستخدام شاشة المعاينة، يمكنك معاينة مشروعك قبل نشره كفيلم. كما يمكنك استخدام الأزرار الموجودة أسفل شاشة المعاينة لتشغيل أحد المقاطع أو إيقاف تشغيلها بشكل مؤقت أو لتقديم أحد المقاطع أو إرجاعه.

رابعًا: جزء المحتويات: يعرض جزء "المحتويات" التأثيرات أو الانتقالات التي تعمل باستخدامها أثناء قيامك بإنشاء الفيلم، كما يمكنك سحب المقاطع أو الانتقالات أو التأثيرات من جزء "المحتويات" إلى لوحة العمل / المخطط الزمني من أجل مشروعك الحالي.

خامسًا: لوحة العمل والمخطط الزمني: Storyboard & Timeline

يُعد حيز العمل الذي نقوم بنقل الصور ومقاطع الفيديو والصوت إليه؛ ليتم ترتيب اللقطات وإضافة التأثيرات على المقطع نفسه والانتقالات، ونستطيع إظهار المخطط الزمني أو لوحة العمل.

أما المخطط الزمني Time Line فيمتاز عن لوحة العمل Storyboard بأن طريقة عرض المخطط الزمني تُظهر عرضًا أكثر تفصيلا لمشروع الفيلم الخاص بك، وتتيح لك إمكانية إجراء تغييرات أكثر دقة.

سادسًا: جزء المهام:

يعد هذا الجزء الأهم والأكثر دورًا في البرنامج، ويحتوي أربع قوائم رئيسية، وهي:

القائمة الأولى: استيراد الفيديو: يقوم على استيراد الآتي:

* فيديو من جهاز خارجي "كاميرا". * صور

* فيديو مخزن على جهاز الحاسوب. * مقاطع صوت أو موسيقى.

القائمة الثانية: تحرير الفيلم: تعمل هذه القائمة على:

* تأثيرات على الصور والمقاطع. * كتابات .

* انتقالات بين الصور والمقاطع. * حركات تلقائية

القائمة الثالثة: إنهاء الفيلم: Finish Movie تضم قائمة إنهاء الفيلم أوامر حفظ الفيلم على:

*جهاز الحاسوب. * CD * إرسالة عبر البريد الإلكتروني * شبكة الإنترنت.

القائمة الرابعة: المساعدة Movie Making Tips: تقدم هذه القائمة لدى المستخدم توضيحات وشروحات عن البرنامج.

تطبيقات عملية على برنامج Windows Movie Maker:

أولا: استيراد الصور والفيديو والصوت:

يحتاج المعلم عند عمل فيلم إلى مجموعة من الصور أو مقاطع الفيديو ومقاطع الصوت أو من الثلاثة معا. ولذلك فإن الخطوة الأولى هي استيراد الصور ومقاطع الفيديو والصوت من ملفاتها الأصلية وإدراجها في جزء المحتويات.

يتم استيراد الصور ومقاطع الفيديو والصوت، وفق الخطوات الآتية:

* اختيار Import Video

*اختيار المقطع المطلوب من النافذة المفتوحة

* اختيار Import

ثم يظهر المقطع الذي تم استيراده في جزء المحتويات، ويتم التحميل ويتم إدراج الصور ومقاطع الصوت أو الموسيقى بالطريقة نفسها:

ثانيًا: إدراج الصور والمقاطع إلى لوحة العمل:

يتبع استيراد الصور ومقاطع الفيديو والصوت، وإضافته إلى لوحة العمل بالترتيب الذي نريد باتباع الخطوات الآتية:

بالسحب والإفلات نسحب الصورة إلى لوحة العمل storyboardولإضافة الصوت يجب أن نحول لوحة العمل storyboard إلى المخطط الزمني، ويتم ذلك بالنقر على كلمة timeline show.

ثالثًا: إدراج تأثيرات الفيلم:

تُعد التأثيرات لمسات سحرية يتم إدراجها على الصورة أو المقطع؛ من أجل زيادة التشويق والجاذبية للفيلم. ويتم إدراج التأثيرات وفق الخطوات الآتية:

- من المهام، اختيار قائمة تحرير الفيلم ونختار view video effects.
- تظهر في جزء المحتويات مجموعة من التأثيرات المختلفة، فنختار ما نريده.

- وتتم إضافة التأثير المختار بالسحب والإفلات على المقطع أو الصورة.

ملاحظ ظهور النجمة الزرقاء في طرف الصورة مُفعلة بلون غامق، أمّا قبل إضافة التأثير تكون بلون فاتح.

رابعًا: إدراج الانتقالات: تُعد الانتقالات بمثابة لمسات سحرية يتم إدراجها على الصورة أو المقطع؛ من أجل زيادة التشويق والجاذبية للفيلم. ويتم إدراج الانتقالات وفق الخطوات الآتية:

- من جزء المهام، قائمة تحرير الفيلم نختار view video transitions.
- تظهر في جزء المحتويات مجموعة من الانتقالات المختلفة نختار ما نريده.
- تتم إضافة التأثير المختار بالسحب والإفلات بين المقاطع.

خامسًا: إدراج كتابات: يستطيع المعلم أن يُعلق على الشرائح أو الصور كما يشاء، كما يستطيع كتابة ما يريد على المقطع نفسه أو قبله أو بعده، كذلك يستطيع الكتابة في بداية ونهاية الفيلم، كل ذلك يتم في خطوات كالآتي:

- من جزء المهام، من قائمة تحرير الفيلم نختار make titles or credits

يستطيع المتعلم أن يختار ما يشاء من الشاشة التي تظهر أمامه، كالآتي: بداية الفيديو – قبل تحديد الفيديو – في منتصف المقطع – بعد تحديد الفيديو – في نهاية الفيديو.

- يؤدي اختيار أحد الخيارات السابقة إلى ظهور النافذة التالية، وفيها نضيف النص ونعمل على تحريره "تغيير نوع وحجم ولون الخط"..

سادسًا: حفظ الفيلم: نتبع الخطوات الآتية في حفظ الفيلم:

- من جزء المهام، قائمة finish movie نختار طريقة الحفظ:

* حفظ في جهاز الكمبيوتر * حفظ في الإيميل * حفظ عبر الويب * حفظ في DVالكاميرا

*حفظ على قرص CD

- عند اختيار حفظ save to my computer: يتم الحفظ

وقد تم تتبع خطوات السير في البرنامج مع إعداد قائمة معايير لقياس المهارات اللازمة للمونتاج الرقمي وكانت كالتالي:

أ – مهارة استخدام برامج وتطبيقات الحاسب الآلي.

ب – مهارة التقاط الصور وتصوير الفيديو.

ج– مهارة استخدام أدوات المونتاج.

د– مهارة إضافة أساليب الانتقال.

هـ– مهارة فصل الصوت عن الصورة.

و– مهارة استدعاء ملف صوت جديد.

ز– مهارة إدخال المؤثرات على الصوت والصورة.

ح– مهارة إنشاء العناوين.

ط– مهارة استخدام.

ي– مهارة إنهاء المونتاج والحفظ.

مع ملاحظة أداء الطالبة بواسطة بطاقة ملاحظة أداء مهارة الإنتاج للفيلم التعليمي (ملحق الدراسة رقم ٣). حيث تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات استخدام برنامج "صانع الأفلام"، التي بلغت خمس عشرة مهارة، وقد تم استخدام عروض تقديمية ومواقع ويب لعرض خطوات السير في البرنامج. كما استخدم التعليم التعاوني لأربع مجموعات بهدف مساعدة الطالبات على التعلم وتبادل الخبرات.

ج. أساليب التقويم

– التقويم المبدئي: وتم في شكل أسئلة ومناقشات شفوية واستعراض مقاطع فيديو باستخدام برنامج "صانع الأفلام" وطرح أفكار لمقاطع تخدم العملية التربوية بين الباحثتين والطالبات لمعرفة الخبرات السابقة لدى الطالبات المعلمات وربطها بالخبرات الجديدة.

– التقويم التكويني: ويكون أثناء عرض الدرس من أجل معرفة أخطاء الطالبات ومعالجتها في أثناء التدريب على المهارات.

– التقويم النهائي: ويكون بعد التدريس بالبرنامج كاملا، وذلك من خلال تطبيق بطاقة أداء المهارة لمعرفة مدى اكتساب الطالبات لمهارات التعامل مع برنامج "صانع الأفلام" (Windows Movie Maker) في تنمية مهارات انتاج قصص رقميّة.

ملحق الدراسة رقم (٢)

الاختبار التحصيلي: بعد قراءة تعليمات الاختبار أجيبي عن التالي:

* عرض صور ثابتة فقط.

* تسجيل صوتي

* صور متحركة فقط

١- الفيديو الرقمي هو عبارة عن:

*- مجموعة من الأرقام تكون إشارات فيديو مكونة قيمًا فولتية متغيرة مسجلة عدديًا.

أ- أن الأفلام الرقميّة، تجعل المتعلمين:

- أكثر قدرة على الإبداع.
- أكثر قدرة على التجاوب مع العمل الجماعي.
- أكثر قدرة على كتابة النصوص الجيدة.
- جميع ما سبق صحيح.

ب- برنامج "صانع الأفلام" من نظام التشغيل ويندوز هو:

* برنامج تقدمة شركة مايكروسوفت كجزء من حزمة برمجية متكاملة..

* برنامج تحويل البيانات والمعلومات إلى صور ورسوم.

*رسم تخطيطي.

* صور ثابتة.

٢- يقوم برنامج "صانع الأفلام" Windows Movie Maker:

أ-إنشاء الأفلام، وعروض الشرائح.

ب- إمكانية استخدام العناوين الجذابة.

ج- صنع المقاطع والتأثيرات، والموسيقى.

د- جميع ما سبق صحيح.

٣- برنامج "صانع الأفلام" يمكن أن يستخدم:

أ- كأداة تعليم وتعلم تساعدهم على إنتاج أفلام علمية مناسبة.

ب- إنشاء مواقع مجانية او مدفوعة.

ج- برنامج لعرض الصور فقط.

د- جميع ما سبق غير صحيح.

٤ - برنامج "صانع الأفلام" يساعد المتعلمين على:

أ- فهم الدروس التعليمية فقط.

ب- يغني عن الكتب الدراسية.

ج- تنمية مهارات تمكنهم من فهم الأفلام التعليمية بطريقة أفضل.

د- زيادة الأنشطة التعليمية.

٥- استخدام برنامج "صانع الأفلام" يساعد على:

أ- اهتمام بالفصل التعليمي.

ب - إثارة اهتمام الطالب بالمادة العلمية والحفاظ على بقاء هذا الاهتمام مستمرًا.

ج- البحث عن المعلومات.

د- الاهتمام بالكتابة.

٦- تظهر الواجهة الرئيسية لتطبيق برنامج Windows Movie Maker كالآتي:

أ- شاشة المعاينة.

ب- جزء المحتويات.

ج- لوحة العمل.

د– جزء المهام.

هـ– جميع ما سبق صحيح.

٧– من محتويات الواجهة الرئيسية:

أ – القائمة الرئيسية وشريط الأدوات.

ب – شاشة المعاينة.

ج – جزء المحتويات.

د– جميع ماسبق صحيح.

٨– عملية استيراد الفيديو تقوم على:

أ– فيديو من جهاز خارجي "كاميرا".

ب– فيديو مخزن على جهاز الحاسوب.

ج– صور ومقاطع صوت أو موسيقى.

د– جميع ما سبق صحيح.

٩– عملية تحرير الفيلم تعمل على:

أ – تأثيرات على الصور والمقاطع.

ب– انتقالات بين الصور والمقاطع.

ح– كتابات وحركات تلقائية.

د– جميع ماسبق صحيح.

١٠– تضم قائمة إنهاء الفيلم أوامر حفظ الفيلم على:

أ– جهاز الحاسوب.

ب– CD.

ج– إرساله عبر البريد الإلكتروني.

د- شبكة الإنترنت.

هـ - جميع ما سبق صحيح.

١١- يتم استيراد الصور ومقاطع الفيديو والصوت، وفق الخطوات الآتية:

أ- اختيار Import Video.

ب- اختيار المقطع المطلوب من النافذة المفتوحة.

ج- اختيار Import.

د- جميع ما سبق صحيح.

١٢- يتم إدراج التأثيرات وفق الخطوات الآتية:

أ- من المهام، اختيار قائمة تحرير الفيلم ونختار view video effects.

ب- تظهر في جزء المحتويات مجموعة من التأثيرات المختلفة، فنختار ما نريده.

ج- من خلال القائمة المنسدلة.

د- (أ) و(ب) صحيح.

١٣- يتم إدراج التأثيرات وفق الخطوات الآتية:

أ - من المهام، اختيار قائمة تحرير الفيلم ونختار view video effects.

ب - تظهر في جزء المحتويات مجموعة من التأثيرات المختلفة، فنختار ما نريده.

ج - تتم إضافة التأثير المختار بالسحب والإفلات على المقطع أو الصورة.

د- جميع ما سبق صحيح.

١٤- يتم إدراج كتابات:

أ- الكتابة على الشرائح أو الصور.

ب - كتابة ما نريد على المقطع نفسه أو قبله أو بعده.

ج- كذلك يستطيع الكتابة في بداية ونهاية الفيلم.

د- جميع ما سبق صحيح.

١٥- طريقة الحفظ تتم في:

أ- حفظ في جهاز الكمبيوتر.

ب- حفظ على قرص CD.

ج- حفظ في الإيميل.

د- حفظ عبر الويب .

هـ - حفظ في DV الكاميرا.

و- حميع ما سبق صحيح

ملحق الدراسة رقم (٣)

وقد تكوّنت البطاقة في صورتها النهائية من خمس عشرة مهارة:

المهارات	درجة الأداء			ملاحظات
	عالية	متوسطة	ضعيفة	
١- بناء القصة الرقميّة في ضوء أهدافها في الدرس التعليمي ووقت عرضها.				
٢- تحديد عناصر القصة الرقميّة.				
٣- مهارة استخدام أدوات المونتاج.				
٤-تحديد خطوات إنتاج قصة رقميّة.				
٥-صياغة السيناريو التعليمي للقصة الرقميّة.				
٦-تصميم عناصر اللوحة القصصية.				
٧- اختيار البرنامج الأكثر مناسبة لإنتاج القصة الرقميّة. ويتضمن: * مهارة استخدام برامج وتطبيقات الحاسب الآلي.				
٨- تغيير إعداد مستوى الميكروفون أثناء تسجيل الصوت لقصة رقميّة.				

المهارات	درجة الأداء			ملاحظات
	عالية	متوسطة	ضعيفة	
٩- مهارة تغيير جودة الصوت أثناء إعداد قصة رقميّة. ومهارة استدعاء ملف صوت جديد.				
١٠- مهارة إضافة مسار صوت إلى قصة رقميّة مع مهارة فصل الصوت عن الصورة.				
١١- مهارة إدخال صورة إلى شريحة القصة الرقميّة.				
١٢- مهارة تسجيل رواية القصة الرقميّة صوتيًا.				
١٣- مهارة التقاط الصور وتصوير الفيديو.				
١٤- مهارة إضافة أساليب الانتقال وإدخال المؤثرات على الصوت والصورة.				
١٥- مهارة إنشاء العناوين.				

* * *

programin the College of Education in Kuwait. *Reading and Knowledge Journal*, (37), 14-49. Egypt.

24. Madkoor, A. (1423). *Teaching Arabic language arts* (2nd ed.). Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.
25. Al-Mufrij, B., et al. (2007).*Contemporary trends in teacher preparation and professional development*.Kuwait:Educational Research and Development Department.
26. MufliH, Gh. (1428). *Guide to teaching Arabic in the stages of public education*. Riyadh: Maktabat Al-Rushd.
27. MuHammad, M.(2010). *The Effectiveness of e-learning program in the development of digital video production skills of educational technology students in light of quality standards*. Faculty of Specific Education, Kafr el-Sheikh University, p. 11.
28. ShaHaatah, N. (n.d.). Retrieved from http://el-gradu.blogspot.com/2014/01/blog-post_10.html
29. Nashwaan, Y. (1993). *Individual learning: Between theory and practice.* Amman: Daar Al-Furqaan.
30. Hazaaymah, S. (2005). *Building a training program based on self-learning and testing its impact on the development of teaching critical reading skills to the Arabic teachers for primary upper stage in Jordan*(Unpublished doctoral dissertation), Amman Arab University, Amman, Jordan.
31. *Teacher's guide for creative writing*.(1423). Riyadh:Ministry of Knowledge.
32. Shelley, A. (2011). Digital storytelling in e-learning... why and how. R. Iskandar (Trans.).*E-learning journal*, (10). Mansoura University. Retrieved from: http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=333

* * *

14. Al-Toobaji, H. (1993). *Educational Portfolios (educational packages)*(The training course in the field of educational technology for teachers). The Arab Organization for Education, Culture and Science- Department of Educational Technology, Amman.
15. AbdulbaasiT, H. (2014). Practical situations for the use of digital storytelling narration in teaching courses,*E-Learning Magazine*, (13). Mansoura University. Retrieved from http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=33&page=news&task=show&id=431
16. Abdullah, S. (1995). Self-learning between theory and field experiment. *The Journal of the Faculty of Education*, (14).
17. Ulayyaan, A. (2000). *Language skills and methods for developing them* (2nd ed.). Riyadh: Daar Al-Muslim.
18. ATallah, A. (2004). The effect of self-learning by educational portfolios in teaching literature and texts on the immediate and delayed achievement of the first year of secondary students according to their three cumulative grade levels.*Journal of the Egyptian Society of curricula and teaching methods,* (95), 24-35.
19. Ktait, Gh. (2011). *The computerization of teaching*.Amman: Daar Al-Thaqaafah.
20. Al-Ajmi, M. (2001). *Evaluating Arabic language teachers' performance at the secondary level in light of self-learning skills* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education-Sultan Qaboos University, Oman.
21. Al-Qabbaani, H. (1974).*The art of story writing* (2nd edition).Amman: Daar Al-MuHtasib.
22. Al-Qalla, F. (1996). The concept of self-learning and its systems in education.*Arab Journal of Education, Culture and Science, 5* (1). Kuwait.
23. Al-Kandari, H., Abdulmun`im, A.,&Al-Majaadi, H. (2004). Evaluating the efficiency of thefemale graduates ofkindergarten teacherpreparation

List of References:

1. Abu Zahrah, M. (2007). Evaluating Arabic language book for primaryfourth grade in light of multiple intelligences.*Reading and Knowledge Theory Magazine*,(72), 119-148.
2. Ibn Jinni, U. (1925).*Al-KhaSaa'iS*. M. Al-Dajjaar (Ed.). Cairo: Egyptian National Library.
3. Al-Bustaani, P. (1983).*MuHeeT al-muHeeT*. Beirut: Maktabat Lubnaan.
4. Ismaa`eel, A. (2001). *Information technology and modernization of education.* Cairo: Aalam Al-Kutub.
5. Haaroon, A. (2012).*The effectiveness of teaching digital storytelling in developingEnglish speaking skill of primary school students*(Master's thesis). Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo.
6. Haafizh, H. (2001). *Your guide to internet search engines*. Cairo: Daar All-Kutub Al-`Ilmiyyah.
7. Al-KhaTeeb, A. (1997). *Training packages*. Amman: Daar Al-Mustaqbal.
8. Al-Khaleefah, H. (2002).*Classes in Arabic language teaching: Elementary, intermediate, and secondary*. Riyadh: Maktabat Al-Rushd.
9. Al-Zahraani, A., Al-Luhaybi, F., & Al-MaTrafi, S.(2008). *Written editing.*Jeddah: Scientific Publishing Center, King Abdul Aziz University.
10. Salaamah, A. (2002).*Education and communication technology*. Amman: Daar Al-Fikr Al-Arabi.
11. Al-Suwaysi, R. & AbdullaTeef, U. (1996). Methods of teaching Arabic language to the secondary stage in the Arab world and ways to improve them. *The Arab Organization for Education, Culture and Science, 4* (1).
12. Al-ShanqeeTi, U., & Al-Otaybi, S. (2014). Evaluating the curriculum plan of Elementary Teacher Education Program in the College of Education at Princess Nourah bint Abdulrahman University from graduates' perspective. *Education Journal,* (159). Al-Azhar University.
13. Al-Suwayyaan, S. (2000). Linguistic theory of Ferdinand De Saussure. *Linguistic Studies Journal, 3* (2), 97-139.

The Effect of Using an Educational Package in Developing Skills of Creating Digital Storytelling for Children Presented by Female Future Teachers at Princess Nourah bint Abdurlrahman University, Riyadh

Dr. Umaamah MuHammad Al-ShanqeeTi
Assistant Professor
Arabic Curricula and Teaching Methods
Department College of Education
Princess Nourah bint Abdulrahman University

Dr. Sihaam Salmaan MuHammad Al-Juraywi
Associate Professor
Educational Technology
Collegeof Education
Princess Nourah bint Abdulrahman University

Abstract:

The study aims at investigating the effect of using educational package to develop skills of creating digital storytelling for children of female student teachers at Princess Nourah bint Abdulrahman University in the city of Riyadh. The experimental approach isemployed by using a quasi-experimentalmodel. In order to achieve the aims of the study, the tworesearchers prepare educational package to develop skills of creating digital storytelling for children using Windows Movie Maker. The study toolsare: Note card for skills of using Windows Movie Maker, and knowledge and information test necessary for creating a digital storytellingusing Windows Movie Maker. The validity and reliability of the study tools are confirmed. The study is applied on a sample of 22 female university students whostudy Children Literature course (Nhj 201)and those who passedEducational Technologies course (Techn 131) as part of the curriculum plan of Elementary Teacher Education Program.The note card for skillsof using Windows Movie Makerwhich includes fifteen skills,and knowledge and information test necessary for creating a digital storytellingusing Windows Movie Makerconsisting of fifteen objective items of multiple choice are also applied before and after the implementation of the study experiment. The study reveals that there are statistically significant differences at the level of 0.5, which disclosesthe effect of the educational package based on Windows Movie Maker in developing skills of digital storytelling for children of pre-service femaleteachers. The effect of knowledge and information testrequired for creating a digital storytelling by Windows Movie Makeris demonstrated by the arithmetic mean in both pre-tests and post-tests. The mean score of female students is 10.4in the post-test, and 8.56 in thepre-test.This value indicates the presence of the effect of the experimental treatment onthe posttest scores. The study recommends making use of the educational package based on Windows Movie Maker to develop skills of creating digital storytelling for children of pre-service female teachers, which is presented in the current study. This can be done through applying thisstorytellingin the teaching of both Strategies of TeachingArabic courses and Educational Techniques courses in the curriculum plans of university educational programs; for its effectiveness.The study also suggestsconductingacademic study using programs and applications of creatingstorytelling for children.The researchers post digital storytelling in a blog created for this purpose. The digital storytelling can be found on http://omamaah-seham.blogspot.com

Keywords: digital storytelling, Windows Movie Maker, student teachers

واقع مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية في الأعمال التطوعية

د.إبراهيم بن عبدالله الحميدان
قسم مناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك سعود

واقع مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية في الأعمال التطوعية

د.إبراهيم بن عبدالله الحميدان
قسم مناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على أبرز المعوقات التي تعيق مشاركة مشرف الدراسات الاجتماعية والوطنية في الأعمال التطوعيّة، وكذلك اقتراح الحلول لزيادة فاعلية مشاركتهم في الأعمال التطوعية، ومن ثم تحديد أبرز الأعمال التطوعية التي يرون أنها مناسبة ويمكنهم المشاركة فيها، وكذلك التعرّف على ما إذا كان هناك ثمّة فروق دالة إحصائياً في النقاط السابقة تعزى إلى اختلاف المنطقة التعليمية (الرياض، القصيم، عسير). وقد استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي(المسحي). وقد بينت النتائج أن أكبر معوقات مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية في الأعمال التطوعية قلة المراكز المختصة في تدريب وإعداد المتطوعين، وأن أفضل الحلول التي رآها المشرفون لزيادة فاعلية مشاركتهم بالأعمال التطوعية كانت توفير الدعم المادي من قبل الجهات التي تعنى بالعمل التطوعي، كما بينت النتائج أن أفضل الأعمال التطوعية التي يرغب المشرفون المشاركة بها كانت البرامج المعنية بالأمن الفكري، هذا ولم تبين نتائج الدراسة فروقاً دالة بين المناطق الثلاث – عينة الدراسة – في توجهاتها نحو العمل التطوعي.

مقدمة:

يمثل العمل التطوعي إحدى الظاهرات الثقافية والفكرية لدى الأمم المتحضرة، فهو دلالة على وجود مستوى عال من النضج الاجتماعي، كما أنه مؤشر فاعل لقياس حضارات تلك الأمم وأصالتها الفكرية فهو يعطي دلالة إيجابية على مدى تغلغل مفاهيم المجتمع الإنساني بين أفراده.

إن العمل التطوعي واحد من النشاطات الاجتماعية التي نشأت وتطورت مع المجتمعات الإنسانية وتطورت بتطوره عبر الزمن، ولا تكاد تخلو حضارة إنسانية من دور للعمل التطوعي بأشكاله وأنواعه وأساليبه المختلفة، حيث أصبح العمل التطوعي يتخذ مجالات حيوية متنوّعة لنشاطات ثقافية واجتماعية واقتصادية بالغة الأهمية، ينشأ من خلال تنظيم اجتماعي قد يأخذ شكل مؤسسة أو جمعية أو هيئة اجتماعية لتقديم المساعدات وتعزيز اتجاهات الشراكة المجتمعية والمساهمة في إقامة المجتمع الآمن (شعبة الدراسات بوزارة الشؤون الاجتماعية، ٢٠١٠) .

وفي ذات السياق وعلى المستوى الوطني، فقد أكد مؤتمر الشباب الدولي للتطوع والحوار والذي نظمته وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية خلال نهاية محرم ١٤٣٥هـ (ديسمبر٢٠١٣)، المنعقد بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) على أهمية العمل التطوعي وضرورة دعمه كخيار رئيس لإحداث مشاركة فاعلة وتنمية مستدامة داخل المجتمعات، ويعتبر هذا المؤتمر جزءاً من برنامج الملك عبدالله بن عبدالعزيز العالمي لثقافة الحوار والسلام، وهو البرنامج الذي أطلقته منظمة اليونسكو في العام ٢٠١١، وهذا يعطي إشارات مؤكدة ودالّة على أن المملكة تولي عناية خاصة بتعزيز الأعمال التطوعية.

"وبفعل العديد من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدها المجتمع السعودي ظهرت احتياجات ومشكلات جديدة يواجهها الفرد والمجتمع لم تكن موجودة من قبل، ويصعب على القطاع الحكومي بمفرده الوفاء بهذه الاحتياجات ومواجهة تلك المشكلات، مما يبرز مدى الحاجة إلى انخراط كافة فئات المجتمع خاصة الشباب في العمل التطوعي جنبا إلى جنب مع الجهود الحكومية" (العامر،٢٠٠٦).

وهذا ما أكده السلطان من حيث إن الدعوة للمشاركة في الأعمال التطوعية ليست حالة ترف تعيشها دولة ما، فتزايد الحاجة للأعمال التطوعية يتوافق طردياً مع التزايد في أعداد السكان وتحسن الوضع الصحي وارتفاع معدلات الحياة وهذا مما جعل الخدمات الحكومية، مهما توفر لها من عوامل الدعم المادي والبشري، غير قادرة على الوفاء بالمتطلبات الاجتماعية لأفراد شعوبها؛ لذا برز دور القطاع الثالث وهو(القطاع التطوعي) في إكمال الدور الذي تقوم به الحكومات ومؤسسات القطاع الخاص في مجال الخدمات التنموية (السلطان، ٢٠٠٩).

والميدان التربوي بجميع فئاته وأطيافه وتبعاً لما يقوم به من أدوار تربوية وأخلاقية، يتوقع منه المشاركة الفاعلة في تقديم خدمات مجتمعية تطوعية ذات قيمة عالية، والمشرف التربوي تحديداً يتوقع منه المشاركة بفاعلية في تقديم هذه الخدمات المجتمعية وذلك لما تتيحه له طبيعة مهنته من مساحات للتنقل بين المدارس، ولما له من علاقات ذات مستويات متعددة مع جل العناصر البشرية للعملية التربوية، ويأتي مشرف الدراسات الاجتماعية في مقدمة التخصصات التي يفترض منها المشاركة بفاعلية كبيرة في الأعمال التطوعية منطلقاً من الهدف الرئيس للدراسات الاجتماعية المتمثل بإعداد المواطن الصالح.

وتأتي هذه الدراسة من أجل التعرّف على أبرز المعوقات التي تعيق مشاركة المشرف التربوي بالأعمال التطوعيّة، وكذلك تحديد الحلول المقترحة لزيادة فاعلية مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية، ومن ثم تحديد أبرز الأعمال التطوعية التي يرى مشرفو الدراسات الاجتماعية والوطنية أنها مناسبة لقدراتهم وإمكاناتهم وبالتالي يمكنهم المشاركة بها.

مشكلة الدراسة:

عبر سنوات متتالية و في عصور مختلفة ظل العمل التطوعي و خدمة المجتمع إحدى العناصر الرئيسة لقياس مدى تقدم الأمم وتحضرها، و هذا ما حثت وشجعت عليه جميع الأديان السماوية؛ إلا أنه ومن خلال خبرة الباحث في المجال التربوي لربع قرن لاحظ أن المشاركة في الأعمال التطوعية يخضع لاجتهادات فردية وسط تجاهل من وسائل الإعلام و المؤسسات الحكومية أو الربحية لهذا الأمر و هذا ما أكدته دراسات مثل؛ الشهري ٢٠١٣، الغامدي٢٠١٠، الشريف ٢٠٠٩، السلطان ٢٠٠٩، العامر ٢٠٠٦، الرباح ٢٠٠٦، البريك ٢٠٠٦ ، وهو ذاته ما أكدت عليه أيضا توصيات العديد من المؤتمرات مثل التوصية الصادرة عن (مؤتمر العمل التطوعي في الوطن العربي ٢٠٠٠) التي تضمنت دعوة وتشجيع الباحثين والمؤسسات ومراكز البحوث للقيام بدراسات متعمقة، لبحث مقومات العمل التطوعي وسبل دفعه والارتقاء بمستوى أعماله، وكذلك توصيات ندوة العمل التطوعي وتأثيره في التنمية الاقتصادية الذي عقدت بالرياض ١٤٢٩، التي أكدت على أهمية العمل التطوعي وأثره في تحسين الحياة الاقتصادية للمجتمع. وحيث إن المجتمع التربوي هو بمثابة أحد المحاضن الرئيسة للأعمال التطوعية، وأن تجاهل العناية بالأعمال التطوعية في المجتمعات التربوية هو بمثابة فقدان فرص إيجابية لتحقيق التكافل والمشاركة والنمو والتطوّر للمجتمعات، وتبعاً ما للمشرف التربوي من دور أساس في

تفعيل هذا الجانب، لذا ارتأت هذه الدراسة الكشف عن بعض جوانب هذه المشكلة من خلال محاولة التعرف على زوايا العمل التطوعي عبر تحديد أبرز معوقات مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية في الأعمال التطوعية، ومن ثم البحث عن حلول لتلك المعوقات، وتحديد أبرز الأعمال التطوعية التي تعزز من مشاركة المشرفين في الأعمال التطوعية، عبر استقصاء رأي المشرفين التربويين في ثلاث إدارات تربوية تعليمية.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما معوقات مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية في الأعمال التطوعية؟

السؤال الثاني: ما الحلول المقترحة لزيادة فعالية مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية؟

السؤال الثالث: ما الأعمال التطوعية التي يرى مشرفو الدراسات الاجتماعية والوطنية أنها مناسبة لهم ويمكنهم المشاركة بها؟

السؤال الرابع: هل يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ في معوقات مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية وفقاً لمتغيّر المنطقة التعليمية (الرياض، القصيم، عسير)؟

السؤال الخامس: هل يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ في الحلول المقترحة لزيادة فاعلية مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية في الأعمال التطوعية، وفقاً لمتغيّر المنطقة التعليمية (الرياض، القصيم، عسير)؟

السؤال السادس: هل يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠٥. في نوعية الأعمال التطوعية التي يرى مشرف الدراسات الاجتماعية والوطنية أنها مناسبة له ويمكنه المشاركة فيها، وفقاً لمتغيّر المنطقة التعليمية (الرياض، القصيم، عسير)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على أبرز المعوقات التي تعيق مشاركة المشرف التربوي للدراسات الاجتماعية والوطنية في الأعمال التطوعيّة، وكذلك تحديد الحلول المقترحة لزيادة فعالية مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية، ومن ثم تحديد أبرز الأعمال التطوعية التي يرى مشرف الدراسات الاجتماعية والوطنية أنها مناسبة له ويمكنه المشاركة فيها، وأخيراً التعرّف على ما إذا كان هناك ثمّة فروق دالة إحصائياً، في النقاط السابقة تعزى إلى اختلاف المنطقة التعليمية (الرياض، القصيم، عسير).

أهمية الدراسة :

تبدو أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية :

- أهمية الأعمال التطوعية و أثرها الفاعل في تقديم خدمة نوعية للمجتمع .
- أهمية الدراسات الاجتماعية و الوطنية و دورها المحوري وفقاً لطبيعة المادة في التأصيل والتشجيع على الأعمال التطوعية.
- أهمية الإشراف التربوي لما لدى العاملين به من خبرات تربوية متنوعة و قدرتهم على الوصول إلى مساحات متعددة داخل المجتمع.
- قلّة الدراسات العلمية التي استهدفت العمل التطوعي على مستوى العالم العربي في الميدان التربوي.
- الخروج بتوصيات و مقترحات تعزز فاعلية المشاركة في الأعمال التطوعية، يتوقّع أن تستفيد منها المؤسسات المعنية بالعمل التطوّعي.

حدود الدراسة:

الحدود الأكاديمية:

تمثلت هذه الحدود في بحث مفهوم التطوّع من خلال تحديد أبرز المعوقات التي تعيق المشاركة بالعمل التطوعي، وتحديد حلولٍ مقترحة لتلك المعوقات، ومن ثم تحديد أبرز الأعمال التطوعية التي يرغب المشرفون التربويون – عينة الدراسة – المشاركة فيها.

الحدود البشرية:

تمثلت في مجتمع الدراسة، الذي تكوّن من جميع مشرفي الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمملكة العربية السعودية، الذين هم على رأس العمل وصدرت لهم قرارات رسمية بتكليفهم بالعمل مشرفين تربويين.

الحدود المكانية:

تمثلت البيئة التي أجريت بها الدراسة في ثلاث إدارات تربية وتعليم هي الرياض والقصيم وعسير.

الحدود الزمانية:

طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٣٥/١٤٣٦هـ (٢٠١٥،٢٠١٤).

مصطلحات الدراسة:

العمل التطوّعي:

عمل يقوم به الفرد بغرض تحقيق أهداف اجتماعية محددة دون أن يكون هدفه أجراً أو جني أرباح مادية أو تحقيق منفعة شخصية. (الخطيب، ٢٠١٠).

ويقصد به في هذه الدراسة؛ العمل الذي يقوم به المشرف التربوي لخدمة المجتمع عن رغبة طمعاً في المثوبة والأجر من الله، دون الحصول على مقابل مادي.

المعوقات:

ورد في المعجم أن عاقه من الشيء يعوقه: صرفه، وحبسه والتعويق معناه إذا أراد أمراً صرفه عنه صارف (ابن منظور، ٧١١هـ).

ويقصد بالمعوقات في هذه الدراسة، جميع العوامل التي تمنع المشرف التربوي عن المشاركة في الأعمال التطوعيّة.

الإشراف التربوي:

عملية فنية، قيادية، تشاركيه، شاملة تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره تركز على تشخيص الواقع وتقويمه، واقتراح الحلول العلاجية بهدف تحسين وتطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها. (المقرن،٢٠٠٧).

ويقصد به في هذه الدراسة: عملية فنية وإدارية، تتم وفق فلسفة تعاونية مشتركة بين عناصر الموقف التعليمي، من اجل تطوير عمليّتي التعليم والتعلّم.

مشرف الدراسات الاجتماعية والوطنية:

هو المشرف التربوي الذي صدر له قرار رسمي من قبل إدارة التربية والتعليم ويمارس عمل الإشراف التربوي الميداني لمادة الدراسات الاجتماعية والوطنية.

الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة:

يفرّق علماء الاجتماع بين مصطلحي (التغير الاجتماعي) و (التقدم الاجتماعي) ، فالتغير الاجتماعي يحدث بشكل تقليدي تبعاً لما يحيط بالمجتمع من ظروف طبيعية أو ما يحدث داخله من تغيرات ديموجرافية بينما التقدم الاجتماعي يكون نتاج وعي و رغبة ملحه بإحداث تغيرات تجعل من المجتمع يعيش حياة أفضل (بلال،٢٠٠٣) من هنا لابد من ملاحظة الفارق بين الفكرتين فالتقدم الاجتماعي يهتم بالبحث عن مجتمع أفضل

بينما التغير الاجتماعي معني بما هو موجود وسيوجد، والأعمال التطوعية ضمن التفاصيل الخاصة بالتقدم الاجتماعي فهي تساهم في إحداث تقدم اجتماعي إنساني فاعل.

إن تقدم المجتمعات عادة يكون نتاج التفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع، حيث إنه كلما كان المجتمع يعيش حالة تكافل وتعاون كلما زادت فرصته في العيش بطريقه أفضل وأكثر استقرارا ، وتعتبر الأعمال التطوعية إحدى أهم الأدوات المساعدة في إيجاد التكافل المنشود داخل المجتمع، كما أنها أداة فاعلة في إيجاد مجتمع حضاري متقدّم، لذا فالمجتمعات الراقية تفرد مساحات من خططها و برامجها للأعمال التطوعية بشتى أشكالها وصورها، وتدرجها ضمن أولوياتها في خططها الإستراتيجية.

مفهوم العمل التطوعي:

إن وضوح معالم أي مبحث وتحديد جوانبه وأبعاده يكون مرتبطاً عادة بشكل أساس في تحديد مفهوم ذاك المبحث، والعمل التطوعي كمفهوم يبدو بشكل عام واضح المعالم إلا أن ثمّة اختلافات تفصيلية في تحديد مفهوم مشترك له تبعاً لخصوصية المكان أو الأفراد، والتطوّع بشكل عام هو عمل غير ربحي وغير وظيفي يقوم به الأفراد أو الجهات من أجل تقديم المساعدة للآخرين دون انتظار مردود وظيفي أو مالي. والمتطوّع هو من يملك خبرة أو مهارة في مجال معيّن ولديه الرغبة في تقديم خدمة للمجتمع أو للإفراد دون مقابل مادي.

والتطوّع في اللغة: التَطَوّع ما تطوع به (الفرد) من ذات نفسه مما لا يلزمه فرضه كأنهم جعلوا التفعّل اسماً كالتنوّط، وقال: تطاوع للأمر وتطوع به، وتطوعه تكلف استطاعته. (ابن منظور،٧١١هـ)، وعند الفقهاء: التطوّع : التقرب إلى الله تعالى بما ليس بفرض من العبادات، مأخوذ، من قوله تعالى "ومن تطوع خيراً " (الزحيلي، ١٩٩٦)، والعمل التطوعي هو عمل غير ربحي، لا يقدم نظير أجر معلوم، وهو عمل غير وظيفي،مهني،

يقوم به الأفراد من أجل مساعدة وتنمية مستوى معيشة الآخرين من جيرانهم أو المجتمعات البشرية بشكل عام (حسين،٢٠٠١).

وبشكل عام فإن مفهوم التطوع يتشكّل ضمن مجموعة ضوابط رئيسة هي:

- عدم توقّع أو انتظار عائد مادي من جزاء التطوع.
- أن الدافع الإنساني، وحب الخير هو الموجه للمتطوع.
- أن التطوع عبارة عن جهود إنسانية فردية أو جماعية تستند إلى الرغبة في تقديم خدمة للمجتمع.
- أن وجود الرغبة والدافع الذاتي الداخلي هي بمثابة عوامل أساسية في التطوع. (يعقوب والسلمي، ٢٠٠٥). كما تجدر الإشارة إلى أن التطوع إما أن يكون على مستوى الجهد الفردي أو أن يكون على أساس الجهد المؤسسي، حيث تتولى في أغلب دول العالم مؤسسات تعنى بتنظيم العمل التطوعي وباستقبال المتطوعين وتوزيعهم على المؤسسات الاجتماعية المختلفة، حسب قدراتهم وحسب المهارات التي يمتلكونها.(السلطان، ٢٠٠٩).

العمل التطوعي في ضوء الشريعة الإسلامية:

جبل الله سبحانه وتعالى النفس الإنسانية على النزوع نحو العمل الخيّر، وهذا يتسّق مع تلك الفطرة التي خلق الله البشر عليها، أما النزوع نحو الشر فهو سلوك مكتسب نتاج معطيات دنيوية يكتسبها الفرد سنة بعد أخرى.

من هذا المنطلق وتحقيقاً لهذه الطبيعة النقيّة الصادقة، وكما هي كافة الأديان السماوية، فعلى سبيل المثال وفي قصة الخضر وماقام به عليه الصلاة والسلام من عمل تطوّعي، إشارة جلية إلى أن العمل التطوعي أساس في كافة الرسالات السماوية، وحيث الإشارة إلى ذلك في قوله تعالى: ﴿ فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلَ

هَا فَأَبَوْا أَن يُضَيِّفُوهمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَاراً يُرِيدُ أَنْ يَنقَضَّ فَأَقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْراً ﴾ (الكهف–٧٧)، وقد جاء الدين الإسلامي معززاً هذه الطبيعة، مؤكداً على إشباعها بشكل يساعد الإنسان على الإحساس بالرضا، وتحقيق الذات، فوردت الآيات والأحاديث التي تؤكد وتحض على العمل التطوّعي.

وقد ورد في القرآن الكريم، مجموعة من الآيات التي تعزز هذه القيمة، حيث يقول الله تعالى في كتابه الكريم في سورة البقرة ﴿ فَمَن تَطَوَّعَ خَيْراً فَهُوَ خَيْرٌ لَّهُ ﴾ (البقرة – ١٨٤)، وفي هذا حث صريح للتحبيب في لعمل التطوعي، كما يقول تعالى في كتابه الكريم: ﴿ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ ﴾ (المائدة – ٢) ، ويؤكد الكتاب الكريم على أن الصدقة والبذل من أجلّ الأعمال المفروضة والتطوعية فيقول تعالى: ﴿ وآتى المَالَ عَلى حُبِه ذَوي القُربى واليتَامَى والمَسَاكِّين وابن السَبِّيل ﴾ (البقرة –١٧٧)، ﴿ وفي أموالهِم حَقٌ مَعلُوم للسَائِّل والمَحرُوُم ﴾ (الذاريات – ١٩)، كما يلاحظ التركيز الكبير على الأعمال الخيرية مهما كانت صغيرة فيقول تعالى: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ ﴾ (الزلزلة – ٧)، كما يذكر سبحانه وتعالى أن الخير كلّه بالعمل التطوعي بقوله: ﴿ لا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِّن نَّجْوَاهُمْ إِلا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلاحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَن يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتَغَاء مَرْضَاتِ اللهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْراً عَظِيماً ﴾ (النساء– ١١٤)، وبشكل عام فمن صفات المؤمنين الرئيسة ومن متطلبات الإيمان الحق؛ المبادرة والمبادأة نحو العمل الخيري والتطوعي، فيقول سبحانه وتعالى: ﴿ أُولَئِكَ يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَهُمْ لَهَا سَابِقُونَ ﴾ (المؤمنون–٦١).

وفي الأحاديث الشريفة العديد من السلوكيات والتحفيزات التي أوردها المصطفى صلى الله عليه وسلم والتي تتضّمن تأكيدا على العمل التطوعي، فعن أبي هريرة رضي الله

عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : (كل سلامى من الناس عليه صدقة ، كل يوم تطلع فيه الشمس : تعدل بين اثنين صدقة ، وتعين الرجل في دابّته فتحمله عليها أو ترفع له متاعه صدقة ، والكلمة الطيبة صدقة ، وبكل خطوة تمشيها إلى الصلاة صدقة ، وتميط الأذى عن الطريق صدقة) رواه البخاري ومسلم، وقول الرسول صلى الله عليه وسلم في حديث ابن عمر رضي الله عنهما (المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه ،من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته ، ومن فرج عن مسلم كربه من كرب الدنيا فرج الله عنه كر به من كرب يوم القيامة ومن ستر مسلما ستره الله يوم القيامة) متفق عليه. وفي الصحيحين عن النعمان بن بشير رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى شيئا تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) ، وفي الصحيحين أيضاً: عن أبي موسى رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: (المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا ، وشبك بين أصابعه). صدق الرسول الكريم، وهذا غيث من فيض فالسنة النبوية ملأى بعشرات الأحاديث التي تشجّع وتحفّز على العمل التطوعي، وهذا كما ذكر (حسين،٢٠٠١) أدى إلى أن تتخذ الصدقة والعمل التطوعي في تاريخ الدول الإسلامية صورة مؤسسية تتمثل بالأوقاف بأشكالها المختلفة من خلال المساجد والوقف الاستثماري لدعم المساجد ودور العلم، كما هو الحال في دواوين الزكاة في العديد من الدول الإسلامية.

ومازال العمل التطوعي حتى يومنا هذا يلقى اهتماماً وعناية كبرى من لدن المؤسسات الدينية والمجتمعية فهو مجال خصب للتنافس الإيجابي داخل المؤسسات وبين أفراد المجتمع المسلم، وينشأ من أجله الجمعيات التطوعية، والمؤسسات الخيرية وتعقد المؤتمرات، وتقام اللقاءات لتعزيز هذه القيمة وترسيخ هذا المفهوم الأصيل.

أهمية العمل التطوعي:

ترتفع أو تنخفض القيمة الإنسانية للمجتمعات تبعاً لحجم المشاركة والتضامن والتعاضد داخلها، فكلما كان المجتمع يؤمن بروح المشاركة والتكافل كلما أعطى ذلك مؤشرات عالية لرقي هذا المجتمع وتقدمّه وتحضره، وتعتبر المشاركة بالأعمال التطوعية إحدى الأبواب الرئيسة للمشاركة المجتمعية، فهي عمل مشاع يشارك فيه أشخاص نذروا جزءاً من حياتهم لخدمة الآخرين دون انتظار عائد منهم.

ويعد العمل التطوعي ركيزة أساس في بناء المجتمعات ونشر التماسك الاجتماعي بين المواطنين، فالعمل التطوعي ممارسة إنسانية ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بكل معاني الخير والعمل الصالح عند كل المجموعات البشرية منذ الأزل، يختلف في حجمه وشكله واتجاهاته ودوافعه من مجتمع إلى آخر، ومن فترة زمنية إلى أخرى، فمن حيث الحجم يقل في فترات الاستقرار والهدوء، ويزيد في أوقات الكوارث والنكبات والحروب، ومن حيث الشكل فقد يكون جهدًا يدويًا وعضليًا أو مهنيًا أو تبرعًا بالمال أو غير ذلك، ومن حيث الاتجاه فقد يكون تلقائيًا أو موجهًا من قبل الدولة في أنشطة اجتماعية أو تعليمية أو تنموية، ومن حيث دوافعه فقد تكون دوافع نفسية أو اجتماعية أو سياسية. (عرابي ١٤٢٢)، في (الأفندي، ٢٠١٢).

وتشير نتائج العديد من الدراسات بالنسبة للطلاب إلى الأثر الإيجابي بشكل عام للبرامج التطوعية التي تستهدف مساعدتهم حيث غالبا ما تؤكد نتائجها –كما ذكر دوبويس وآخرون وكذلك إيبي وآلين– على وجود تحسّن في المهارات المستهدفة وكذلك تطوّر في بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية كالثقة واحترام الذات (٢٠٠٢, Eby&Allen,٢٠٠٨، Dubois et al)، وهذا ما أكده (Hornery ٢٠١١) في أطروحته التي أكدت الأثر الايجابي والعائد النفسي لعمل المتطوعين في مساعدة الأطفال الذين

يعانون من صعوبة في القراءة، من حيث إكسابهم مهارة القراءة وتعزيز مفهوم الذات لديهم.

وتتضح أهمية التطوع بشكل أشمل من جانبين، جانب عام، وجانب خاص، فالجانب العام يرمي نحو تخفيف المشكلات التي تواجه المجتمع، وتعويض النقص في المهنيين، وتنمية روح المشاركة، كما أنه يقود أفراد المجتمع نحو وجود مفاهيم وأهداف مجتمعية مشتركة، أما الجانب الخاص فيتمثّل في تعزيز الشعور الداخلي لدى المتطوّع بالرضا وإشباع إحساسه بالنجاح وتكوين علاقات وصداقات جديدة وكذلك إشباع حاجة نفسية تتمثل بالانتماء (الشهري، ٢٠١٣)

ويؤكد (الرباح) على القيمة النفسية للمشاركة في العمل التطوعي، فمن خلاله يكتسب الإنسان مجموعة من القيم العالية والرفيعة التي تنشر الرحمة والمحبة والتعاطف، كما أن ثمّة حاجات النفسية لايمكن إشباعها إلا عن طريق المشاركة بالعمل التطوّعي (الرباح، ٢٠٠٦).

كما يلخص العامر نتاج العديد من الدراسات عن أهمية العمل التطوعي تمثّلت بالنقاط الآتية:

- أهمية مشاركة المتطوعين لمساندة الإنفاق الحكومي من جانب، وتوفير الجهود الحكومية للمسؤوليات الكبرى من جانبٍ آخر.
- يؤثر التطوع في النسق القيمي لدى الفرد، و أحد المؤشرات الدالة على مستوى نضج الشعور بالمواطنة والانتماء للوطن.
- يمثل التطوع تعبيراً صادقاً عن قدرة الأفراد على التعاون والتشارك خارج أطر الارتباطات التقليدية.

- بحسبان المتطوع من أفراد المجتمع فإنه يتميز بنظرة واقعية خاصة تجاه طبيعة الاحتياجات و المشكلات وكيفية التعامل معها.
- وجود نقص في المهنيين مما يستدعي استكمال هذا النقص بالمتطوعين المدربين.
- أن التطوع يعبئ الطاقات البشرية والمادية ويوجهها ويحولها إلى عمل مثمر.
- يسد التطوع الفراغ في الخدمات ويوسع قاعدتها تحقيقا لمبدأ الكفاية، والوصول بها إلى المناطق المحرومة تحقيقاً لمبدأ العدل.
- تحويل الطاقات الخاملة أو العاجزة إلى طاقات قادرة عاملة و منتجة.
- حفظ التوازن في حركة تطوير المجتمع بطريقة تلقائية و ذاتية.
- التطوع ظاهرة هامة للدلالة على حيوية الجماهير وإيجابيتها و لذلك يؤخذ كمؤشر للحكم على تقدم الشعوب.
- يعد العمل التطوعي ترجمة فعلية لما توصلت إليه أدبيات التنمية المستدامة من أن هدف التنمية ووسيلتها في نفس الوقت هو الإنسان.
- يمتاز المتطوع بالحماس في الأداء، وهذا ما يكون عادة مفقود في العمل الروتيني مدفوع الأجر. (العامر، ٢٠٠٦). إذاً فما فماورد في هذه الجزئية بيّن صورة واسعة وعريضة عن الأثر الفاعل والأهمية العالية للعمل التطوعي، ويبيّن أن المشاركة بالأعمال التطوعية له مردود واسع في المجتمعات، على المستوى التربوي، والنفسي، والاجتماعي.

معوقات العمل التطوعي:

تواجه برامج العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية العديد من الصعوبات والعقبات التي تحد من توسعها وانتشارها، حيث تؤدي هذه المعوقات إلى تقليص أعداد

المؤسسات التطوعية وعدد الملتحقين بمؤسسات العمل التطوعي (السلطان، ٢٠٠٩)، إن ثقافة المجتمعات، التي تشكّلت نتاج ظروف متنوّعة كنوعيّة الإعلام، أو الفلسفات المجتمعية المشتركة، أو الأنظمة والقوانين السائدة، أو انتشار اتجاهات معيّنة؛ هي بمثابة موجّه حقيقي نحو ترسيخ فكرة ما في تلك المجتمعات سواء كانت فكرة إيجابية أو سلبية.

فالإعلام على سبيل المثال له دور مفصلي في التعزيز لمفهوم العمل التطوّعي في حال توجيهه نحو تعزيز فكرة العمل التطوّعي داخل المجتمع فسوف يكون عنصراً فاعلاً في تعزيز هذه الثقافة، والعكس صحيح، فحين لاتشارك وسائل الإعلام في ترسخ ثقافة التطوّع في المجتمع ، ولا تنقل البرامج والفعاليات الخاصة به؛ فإن ذلك يؤدي إلى ندرة مصادر المعلومات عن برامج التطوّع ومجالاته، التي يمكن أن تقدم للمجتمع عبر صياغتها وتقديمها على شكل مواد إخبارية إعلامية (الباز،٢٠٠٢).

ومن معوقات العمل التطوعي أيضاً أن بعض الدول قد تتبنى مفهوم دولة "الرعاية الاجتماعية"، فتتولى الدولة توفير أغلب الخدمات الصحية والتعليمية والخدمية لمواطنيها، فعلى سبيل المثال الطفرة الاقتصادية الناتجة عن ارتفاع عائدات النفط في دول الخليج التي أدّت إلى ارتفاع مواردها المالية، مما عزز قيام الدولة ببرامج الرعاية الاجتماعية، وإلى عدم اهتمام الأفراد ومؤسسات المجتمع المدني بتطوير برامج ومؤسسات تعني بمجالات التطوع.(السلطان،٢٠٠٩)، وهذا يعني أن الحاجة الفعلية للعمل التطوعي لاتبدو جليّة وذلك لوجود بدائل اقتصادية كافية، ورغم ذلك فهذا مبرر غير كافٍ فيجب أن تؤمن الدول أن العمل التطوعي يتجاوز الجانب الاقتصادي نحو جانب هام وهو تهذيب السلوك وتعزيز الإحساس بالمشاركة حتى وإن لم يكن هناك دافع اقتصادي يوجّه المشاركة.

كما يساهم البعد التنظيمي والقانوني خصوصا في مجتمعنا المحلي في إعاقة المشاركة في العمل التطوعي، فكثرة الإجراءات التي تُطلب ممن يرغب في تقديم خدمات تطوعية للمجتمع تساهم في إعاقة تقديم هذه الخدمة للمجتمع عبر مؤسسات غير ربحية، حيث يؤكد (الحمادي، (٢٠٠٠) أن من معوقات العمل التطوعي؛ ضعف اللوائح والإجراءات، والأنظمة الخاصة بالعمل التطوعي.

ومن الضروري الإشارة إلى التقصير الواضح من قبل محاضن التربية (المدرسة، المنزل،المسجد...الخ) في الترويج لمفهوم العمل التطوعي حيث إن تلك المحاضن عالقة في تنفيذ أدوارها التقليدية دون القفز نحو تقديم خدمات متنوّعة للمجتمع. لذا فحري بها المشاركة مع الجهات ذات العلاقة سواء كانت أجهزة الدولة، أو وسائل الإعلام،أو المؤسسات المجتمعية أن تشارك في الترويج لمفهوم العمل التطوعي حتى يتحوّل إلى ثقافة سائدة في المجتمع. بل من المفترض أن يتجاوز الفكر المجتمعي الحدود المحلية في العمل التطوعي نحو إطار أوسع فهو قيمة عالمية حيث أن العمل الاجتماعي الدولي يجب أن يساهم في تعزيز العدالة الاجتماعية العالمية ورفاة الإنسان، وضمان الممارسة المستمرة من خلال لفت الانتباه إلى الحقائق العالمية التي تؤثر في الظروف المحلية وبالتالي تصميم البرامج المناسبة ذات المدارات الثقافية الواسعة للتأكيد على مبادئ التبادل والمعاملة بالمثل وتقدير التنوع الثقافي (Sossou, & Dubus٢٠١٣).

وبشكل عام يمكن تلخيص معوقات العمل التطوعي بالآتي:

- معوقات اقتصادية ومن أمثلة ذلك:

قلة توافر المبالغ المالية الكافية لدعم العمل التطوعي، وفرض الرسوم الجمركية على معدات وأجهزة وآليات المنظمات والهيئات التطوعية، وعدم توفر المباني والتجهيزات الإدارية.

- معوقات شخصية نحو:

عدم معرفة أهداف وأهمية العمل التطوعي، وعدم إجادة الدور المطلوب من المتطوع، والبحث عن الكسب المادي، و التعارض بين أوقات العمل وأوقات الدراسة.

- معوقات ذات صبغة دينية نحو:

تقصير بعض الأئمة والدعاة في الحث على الانخراط في الأعمال التطوعية، وضعف استغلال الدوافع الدينية خاصة لدى الشباب واستثمارها لصالح العمل التطوعي، والابتعاد من قبل البعض عن التعاليم الدينية وعدم الاهتمام بما تدعو إليه.

- معوقات نفسية نحو:

قلّة الاهتمام بمشكلات المتطوع الأسرية والإدارية لما لها من تأثير على العمل التطوعي، وضعف الاهتمام بالنواحي التشجيعية، وعدم التوازن في توزيع المهام ودخول عنصر المحاباة، وعدم إتاحة الفرصة للمتطوع للتعبير عن رأيه.

- معوقات إدارية مثل:

عدم وضع المتطوع في المكان المناسب لقدراته وميوله واستعداداته، وعدم مشاركة المتطوع أيضاً في بناء التنظيمات والهياكل الإدارية، والضعف في تهيئة الأماكن المناسبة للعمل والإنتاج، وعدم وجود الإدارات الواعية المحققة للأهداف، وعدم وضوح أهداف ونشاطات المنظمة، وعدم تحديد دور المتطوع في المنظمة، وعدم إلحاق المتطوع بدورات تدريبية وتأهيلية (الحمادي، ٢٠٠٠)

دور الدراسات الاجتماعية، والإشراف التربوي في ترسيخ مفهوم العمل التطوعي:

مما لا شك فيه أن للدراسات الاجتماعية دور هام جدا في تحقيق رسالة التربية والتعليم، فهي الرابط الأصيل بين المدرسة والمجتمع، وبدونها لاتستطيع المدرسة تحقيق أهدافها، كما أن الدراسات الاجتماعية هي المعنية الأولى بإيجاد وإعداد المواطن

الصالح، فهذا هو هدفها الرئيس، حيث إن المشاركة في الأعمال التطوعية يبدو في صلب المُوَاطنَة الصالحة. وتظهر أهمية الدراسات الاجتماعية من خلال أنها تؤكد على تمثل نظام القيم الاجتماعية في المجتمع قولا وفعلا، وتنمي النظرة العالمية التي تقوي الروح الوطنية وتدعمها (السكران، ٢٠٠٢).

كما أن صلب رسالة الدراسات الاجتماعية هي إعداد أولئك الأفراد الذين سيكونون أفرادا صالحين في المجتمع الذي سيعيشون به، وأنها ستعرفهم بالبيئات والحضارات المختلفة، والأهم من ذلك أنها تهتم بتنمية الاتجاهات والقيم السلوكية المرغوب بها. (مكي، ٢٠٠٨)، ومن هذه القيم السلوكية الإنسانية الرئيسة؛ التأكيد على العمل التطوعي والمشاركة به من قبل المشرفين أو المعلمين المختصين بالدراسات الاجتماعية، حيث يبدو ذلك أكثر ضرورة ووضوحاً بعد دمج الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية بمقرر واحد؛ ففروعها المختلفة (التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية) جميعها تتعاضد لتحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية السلوكية والإنسانية التي تساهم بشكل فاعل في تحقيق رسالة الدراسات الاجتماعية داخل المجتمع. من هنا لابد أن تُعنى برامج إعداد مشرف ومعلم الدراسات الاجتماعية سواء قبل أو أثناء الخدمة بإبراز هذا الجانب وتسليط الضوء عليه جنباً إلى جنب مع بقية الأهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية، وهذا يأتي ضمن الأهداف التي تضمنتها (وثيقة الدراسات الاجتماعية، ٢٠٠٥) مثل:

- أن يعي الطالب مشكلات المجتمع الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ويسهم في حلها.
- أن يتعرف على المجتمعات العربية والإسلامية والعالمية،والعلاقات الدولية والتعاون بين الأمم .

- يتزود بحقائق الدراسات الاجتماعية ومفاهيمها التي تساعد على التكيف مع المجتمع والبيئة والحياة المستقبلية.
- يعي أهمية التفاعل المتوازن بين الإنسان والبيئة ويدرك دوره تجاهها.
- يعزز السلوك الإيجابي نحو قضايا المجتمع الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

تعد الأهداف السابقة ضمن أهداف عدة للدراسات الاجتماعية تتضمن إشارات مباشرة أو ضمنية لأهمية المشاركة في العمل التطوعي.

ويظهر الإشراف التربوي كعنصر رئيس في تحقيق هذه الأهداف أو تحييدها، حيث ارتبط مفهومه العام بجميع مناشط الإنسان وممارساته الحياتية، فهو ليس حكراً على نشاط دون آخر، فقد أصبح مفهوم الإشراف التربوي يهتم بجميع عناصر العملية التعليمية، التي من ضمنها البيئة المادية والاجتماعية في المؤسسة التعليمية (البابطين، ٢٠٠٤)، ومن هنا تتنامى أهمية الإشراف التربوي فهو عبر ممارساته المتنوّعة وفق النظريات الحديثة للإشراف التربوي يمكنه تجاوز الصورة النمطية للعمل الإشرافي نحو تقديم عمل إنساني متقدّم يكون ضمن مناشطه المشاركة في تقديم خدمة نوعية للمجتمع.

ويبدو المشرف التربوي مطالباً بمثل هذه المشاركة الإنسانية وفقاً لطبيعة مهامه التي تتضمن التواصل مع شريحة عريضة من أفراد المجتمع التربوي، وهذا يتطلب دوراً واعياً من كافة الجهات ذات العلاقة بالمشرف التربوي. فحصر المشرف داخل النمط الإشرافي التقليدي الممارس لايقدم له الشيء الكافي الذي يرقى إلى الطموح في هذا المجال، لا في الحوارات والاجتماعات، ولا في البرامج التدريبية،ولا فيما يقدم للمشرف الجديد من حقيبة أو دليل، فجل مايقدم له عبارات نظرية مقتضبة (المهنا، ٢٠٠٧).

إن قصر العمل الإشرافي على الممارسة التقليدية –عبر زيارة المدارس وتقديم نصائح تدريسية وتربوية تفقد الإشراف التربوي روحاً ايجابية مؤثرة ومساهمة ومسرّعة لتطوير المجتمع، وأن وجود مثل هذه المشاركات ضمن أجندة العمل الإشرافي يجعل من تأثيره أوسع وأعرض نطاقا، كما أن ذلك أيضاً بمثابة مدخل إيجابي وجيد لبناء علاقات إنسانية مع كافة عناصر العملية التعليمية، فالإشراف التربوي لكي يحقق رسالته العلمية والفنية والاجتماعية كما ذكر (المقرن،٢٠٠٧) يتطلب الاهتمام بالمشرف التربوي من خلال إعداده وتأهيله بدرجة كافية، واستثماره كقوّة بشرية مؤثرة بالميدان، ويأتي ذلك بمثابة جزء من حشد الطاقات البشرية في المجتمع التربوي وتوجيهها نحو خدمة المجتمع، فالإشراف التربوي يأتي في مقدمة الأدوات التي تساعد في تحقيق ذلك.

إن هذا الدور الهام للإشراف التربوي –بتقديم خدمة تطوعية للمجتمع– لا يظهر في تحليل نتائج وتوصيات كثير من الدراسات التي بحثت حول الإشراف مثل دراسات: (القحطاني ٢٠٠٦، السديري ٢٠٠٧، الحماد ٢٠٠٥، الشهري ٢٠٠٤، الرميح ٢٠٠٥، Fehr ٢٠٠١)، فغالباً ماتركز مثل هذه الدراسات على المهارات والأنماط والأساليب والكفايات الإشرافية، وجميعها حال تناولها للمهام الإشرافية لاتتجاوز البحث حول الأداء الإشرافي الفني البحت دون محاولة استكشاف مهام أخرى موازية للمشرف التربوي تتعلق بما يجب أن يقدمه من خدمة للمجتمع. وربما يكون الغموض في مفهوم الإشراف التربوي والقصور في توضيح أهدافه ودلالاته أثر في قصر مهام المشرف على جوانب المتابعة والتطوير الفني البحت كما أشار لذلك (المقوشي، ٢٠٠٢)، الذي رأى أن التعريف الإجرائي الذي حددته وزارة المعارف للإشراف التربوي يحتاج إلى توضيح، كما أكد أنه ليس هناك تعريف أو أهداف متفق عليها للإشراف من قبل رجال التربية، والمشرفين، والإدارة المعنية بالإشراف التربوي.

وفي المقابل فقد نص دليل الإشراف التربوي على أنه ضمن المهام الخاصة بالمشرف التربوي: غرس قيمة العمل التطوعي (دليل الإشراف التربوي، ١٩٩٩)، لذا كان من الضروري التأكيد على المهام الإنسانية التطوعية ضمن الكفايات والأدلة والمهام المحددة التي توكل إلى المشرف التربوي مما يساعده بأن يتجاوز آلية التنفيذ النمطي للعمل الإشرافي إلى تقديم إشراف أكثر مشاركة مجتمعية، ولكن الواقع مختلف فلازال ثمّة تداخل في مسؤوليات الإشراف التربوي كما ذكر (الثففي ٢٠٠٣)، أن الإشراف التربوي يعاني من تداخل كبير في المهام وعدم التوازن بين تلك المهام، والوقت المخصص للإشراف، وهذا ينسحب أيضاً على مراكز الأشراف التربوي التي يغلب عليها الجانب الإداري مما يتعارض مع الممارسة المطلوبة للكفايات المحددة للمشرف التربوي، مما أدى إلى أن يكون دور المشرف التربوي محصوراً في زاوية واحدة من العمل الإشرافي ويقلل من تأثيره المجتمعي عبر المشاركات التطوعيّة.

الدراسات السابقة:

أول هذه الدراسات هي دراسة تريسي (Tracy) وآخرون ٢٠١٤ التي استهدفت معرفة أثر مشاركة عدد من المتطوعين وعددهم ستة وعشرين متطوعا على تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب الذين لديهم صعوبة في القراءة، وكذلك معرفة دوافعهم للمشاركة، والدوافع المساعدة على تحسن مهارات الطلاب عينة الدراسة، حيث كشفت نتائج الدراسة عن نتائج إيجابية في معظمها للطالب المستفيد، ونتيجة لذلك، بدأت العديد من المدارس تسعى إلى اجتذاب واستبقاء المتطوعين لمساعدة الأطفال الذين يحتاجون إلى الدعم، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة عوامل هامة تحفز وتشجّع المتطوعين على الانخراط والمشاركة في العمل التطوعي وهي: نواحي قيمية،

ووجود جو من التفاهم، وكذلك التعزيز. كما أكد المشاركون على أهمية دور المرشد المختص في المدرسة، وعلى أن نجاح المتطوّع يحتاج وجود حد أدنى من المهارات.

أما الدراسة التي أجراها جاكوب (Jacob) وآخرون بتكليف من مجموعة إم دي آر سي (MDRC) العالمية للعام ٢٠١٤ فقد بيّنت نتائجها فاعلية برنامج الإرشاد واحد لواحد، الذي هو عبارة عن مجموعة دروس يقدمها متطوعون من المجتمع المحلي لتحسين القراءة في المدارس الابتدائية ذات الدخل المنخفض. والذي قدّم في العام ٢٠١٤ ما مجموعه ١٢٦٥ طالبا في ١٩ مدرسة في ثلاث ولايات تم توزيعهم عشوائيا لتلقي الدروس، حيث كشفت النتائج أن البرنامج كان له أثر إيجابي على تحسين مهارة القراءة وتنمية الفهم والاستيعاب لدى الطلاب، وكذلك كان له تأثير إيجابي على الطلاقة، مما يشجع على تكرار تجربة الاستعانة بالمتطوعين ومن ثم تعميمها على نطاق أوسع في جهود الإصلاح المدرسي.

ومن الدراسات العربية،دراسة الشهري (٢٠١٣)، حيث قدم دراسته التي تضمنّت التعرّف على أهداف العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية، وكذلك تقديم تصوّر استراتيجي يمكن تناوله فيما يتعلّق بأنشطة المنظمات الإنسانية بالمملكة عموماً لتطوير العمل التطوعي، وقد بيّنت الدراسة أن من أهداف العمل التطوعي بالمملكة (وفق أفراد العيّنة) مساعدة الشباب على إبراز مواهبهم، ومساعدتهم في حل المشكلات التي تواجههم. كما رأى أفراد العينة أن المشاركة في العمل التطوّعي هامة جداً، وإن من أهداف العمل التطوعي اكتساب مهارات جديدة والاستفادة من أوقات الفراغ كما أكد أفراد العينة (كنظرة إستراتيجية) على أهمية تفعيل فكرة البطاقة الذكيّة الشاملة للأعمال التطوّعية، وأيضاً ضرورة توظيف التقنية ونظم المعلومات بما

يخدم العمل التطوّعي، وضرورة إيجاد طريقة تساعد على ربط العمل التطوعي المحلي بالمشاركات الدولية.

وفي دراسة أخرى أجراها (الأفندي، ٢٠١٢) هدفت إلى التعرّف على دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المنهاج الدراسي، والأنشطة الطلابية. والتعرف على أثر كل من المتغيرات المستقلة الآتية : الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وجنس المدرسة في آراء المعلمين حول دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وجنس المدرسة.

أما الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها وزارة الشؤون الاجتماعية (٢٠١٠)، التي هدفت إلى استطلاع الرأي حول أهمية المشاركة بالعمل التطوعي وفقا للمتغيرات: النوع، العمر، المؤهل العلمي،الحالة الاجتماعية، عدد الأولاد، وإلى التعرّف على الخصائص الشخصية التي يتمتع بها القائمون على العمل التطوعي، وإلى الوقوف على أهم الأسباب التي تعيق المشاركة بالعمل التطوعي، والكشف عن دور الإعلام في التوعية بأهمية العمل التطوعي ومدى حاجة المجتمع إليه، فقد توصلت الدراسة إلى أن ٩٠% من أفراد العينة يؤمنون بأهمية العمل التطوعي باعتباره وسيلة لتحقيق أهداف محددة، هدفها تحسين نوعية الحياة الاجتماعية، وأن (٩٢%) من أفراد العينة يرون ضرورة اتسّام القائم بالعمل التطوعي بخصائص شخصية مميزة نحو: القناعة بأهمية العمل التطوعي، الثقافة، الخبرة والكفاءة، الرغبة في العمل، الأمانة والسرية، التمتع بالصحة النفسية، القدرة على التفاعل الاجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، كما تشير

البيانات الإحصائية أن ٤٤٪ من أفراد العينة يواجهون صعوبات تحول دون الانخراط في الأعمال التطوعية من أبرزها كثرة المسؤوليات العائلية ، عدم وجود حوافز تشجيعية، نقص المهارة ، كما أظهرت القراءات الإحصائية أن ٨٧٪ من أفراد العينة يرون أن وسائل الإعلام مقصّرة بالتعريف بأهمية العمل التطوعي والترويج له.

وبالنسبة لدراسة السلطان(٢٠٠٩)، فقد هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الشباب الجامعي نحو ممارسة العمل التطوعي، وماهية الأعمال التطوعية التي يرغبون في ممارستها، وكذلك تحديد المعوقات التي تحول دون التحاق الشباب الجامعي بالأعمال التطوعية، وقد بينت نتائج الدراسة أن متوسط ممارسة الشباب الجامعي للعمل التطوعي ضعيف جداً، كما أوضحت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي، وكشفت نتائج الدراسة عن مجموعة من الفوائد التي يجنيها الشباب جراء مشاركتهم في العمل التطوعي، ويرونها ذات أهمية مرتفعة جداً، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الشباب الجامعي نحو محاور ممارسة العمل التطوعي، والمعوقات التي تحول دون مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي، والأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركة الشباب في العمل التطوعي تعزى إلى أي من متغير الكلية أو التخصص.

أما دراسة الجبالي، (٢٠٠٧)، التي هدفت إلى معرفة الدور التربوي للمدرسة الثانوية الحكومية للبنات فيما يتعلق بتعزيز العمل التطوعي لدى الفتاة السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج مفادها أن المدرسة تقوم بدورها التربوي في تعزيز قيم العمل التطوعي، وتوضيح مفهوم العمل التطوعي، وأهمية العمل التطوعي، جميعها بدرجة قليلة، وكذلك بالنسبة للقيم، حيث إن المدرسة تقوم بتعزيز قيم التكافل والتعاون والإيثار والبذل والتضحية بدرجة قليلة.

كما هدفت دراسة العامر (٢٠٠٦)، إلى دراسة مفهوم العمل التطوعي وسبل تفعيله في المجتمع، وكذلك الوقوف على أهم العوامل المؤثرة في مشاركة أفراد المجتمع في مؤسسات العمل الأهلي التطوعي، ومن ثم التعرف على رؤية الشباب للدوافع التي تدفعهم للمشاركة في مؤسسات العمل التطوعي، والموانع التي تمنعهم من الالتحاق بهذه المؤسسات واستكشاف الفروق بين الجنسين في تحديد هذه الدوافع والموانع، وقد كشفت نتائج الدراسة أن أهم دوافع العمل التطوعي لدى الشباب السعودي هي استثمار وقت الفراغ بالنافع المفيد، واكتساب خبرات ميدانية وإدارية في العمل الخيري، ودعم التكافل بين أفراد المجتمع. أما أهم موانع العمل التطوعي لدى الشباب السعودي فهي كثرة الأعباء العائلية بالإضافة إلى الدراسة التي تستهلك معظم الوقت، وعدم وجود برامج إعلامية تعنى بإظهار أهمية العمل التطوعي وأهدافه، وعدم الوعي الكافي بين أفراد المجتمع بأهمية العمل التطوعي، كما بينت الدراسة وجود ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من عينة الدراسة لصالح الإناث.

أما دراسة البريك (٢٠٠٦)، فقد اتجهت نحو تقديم تصوّر مقترح بشأن وضع نظام وطني شامل للتطوّع وإيجاد إستراتيجية للعمل التطوعي في المملكة العربية السعودية، حيث تضمّنت إستراتيجيتها المقترحة على إعداد نظام كامل مقترح للتطوّع بالمملكة العربية السعودية، كما أوصت بإنشاء مجلس أعلى للتطوّع، والحث على تبادل الزيارات بين المنظمات المحليّة والدولية، وتوصية بالتأكيد على الجهات ذات العلاقة ووسائل الإعلام والوزارات المعنيّة بإبراز أهمية العمل التطوعي، كما ضمنت النموذج المقترح جانباً يؤكد على ضرورة العناية بالتطوّع النسائي.

كما هدفت دراسة العقيل (٢٠٠٣) إلى التعرّف على آراء بعض الشباب السعودي بجامعة الملك سعود فيما يخص العمل الدعوى التطوعي ، وكشفت نتائج الدراسة عن

وجود علاقة بين آراء الشباب حول العمل الدعوى واعتقادهم بأهميته، وكذلك بين بعض المتغيرات مثل المستوى التعليمي للأب، والدخل الاقتصادي للأسرة، مستوى تعليم الشاب وتخصصهم، وأكدت الدراسة على ضرورة إيجاد آليات توعوية وتثقيفية واضحة وفاعلة من أجل توجيه طاقات الشباب إيجابياً، وتوظيفها في العمل التطوعي من أجل نشر الدعوة.

وأخيرا فقد قدم (الأشقر، ٢٠٠٣) دراسته التي هدفت إلى التعرّف على الدور الذي يجب أن تقوم به إدارة المدرسة الثانوية في غزة، حيث بينت النتائج أن قرابة ٨٧ % (من عينة الدراسة) رغبتهم أن يكون للمدرسة دور فعال في خدمة وتنمية البيئة المحلية، كما أن نفس النسبة من عينة الدراسة كانت رغبتهم خدمة وتنمية الأسرة، فيما أظهر ٨٢% من العينة رغبتهم أن يكون لهم دور كبير في خدمة وتنمية المؤسسات الحكومية، وأكد ٨٣% من عينة الدراسة رغبتهم أن يكون لديهم دور في تنمية وخدمة المؤسسات الأهلية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة بالتأكيد على العمل التطوعي وإبراز أهميته والحث على المشاركة به تبعاً لما له من أهمية مجتمعية.
- تميّزت دراسة تريسي (Tracy) و دراسة جاكوب (Jacob) باهتمامهما بتقديم خدمة ضمن برامج التعليم العام، وتتفق هذه الدراسة معهما إلى حد ما في كون المشرف أحد العناصر الرئيسة للعملية التعليمية في التعليم العام.
- انفردت دراستا السلطان والعقيل باستهدافهما البحث حول العمل التطوعي في التعليم العالي.

- اتجهت دراسة البريك نحو تقديم تصوّر مقترح بشأن وضع نظام وطني شامل للتطوّع في المملكة، وهو ذاته ما اتجهت إليه أيضاً دراسة الشهري التي نحت نحو تقديم تصوّر استراتيجي لأنشطة المنظمات الإنسانية بالمملكة.
- اتجهت دراسة العامر والدراسة التي قامت بها وزارة الشؤون الاجتماعية، نحو البحث حول علاقة المجتمع بشكل عام بالعمل التطوعي.
- انفردت هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى بأنها عنت واهتمت بالمشرف التربوي ودوره في العمل التطوعي، حيث تبيّن من الدراسات السابقة عدم التركيز على المشرف التربوي رغم مايجب أن يكون عليه من مشاركة في العمل التطوعي.
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة وزارة الشؤون الاجتماعية، ودراسة السلطان على وجود بعض العوائق التي تعيق المشاركة بالعمل التطوعي.
- بالنسبة لدراسة الأفندي، ودراسة الجبالي، ودراسة الأشقر فقد استهدفت جميعها التعرّف على دور المدرسة في تعزيز قيمة العمل التطوعي، حيث اتفقت دراستا الأفندي والجبالي على أن دور المدرسة بشكل عام ضعيف، بينما أظهرت دراسة الأشقر رغبة ملحة من أفراد العينة بمشاركة المدرسة بشكل فاعل في تعزيز ثقافة العمل التطوعي.

* * *

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي(المسحي) لأجل وصف الظاهرة المدروسة وهي تعرّف فاعلية مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية، من حيث طبيعتها ودرجة وجودها و من ثم التعبير عنها كيفاً وكماً ، فالتعبير الكيفي عبر وصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، والكمي لإعطاء الظاهرة المدروسة وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ومدى ارتباطها بالظاهرات الأخرى، حيث قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانه تكوّنت من ثلاثة أقسام، تحتوي على عبارات محددة يتم تحديد الاستجابة عليها من خلال مقياس ليكرت الخماسي (likert scale) وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق الأداة عبر مسح عام (survey) على مجتمع الدراسة من أجل تحديد فاعلية مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الدراسات الاجتماعية و الوطنية بالمملكة العربية السعودية، أما العينة فتمثلت بمشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية في ثلاث إدارات تربية وتعليم رئيسة هي: الرياض و القصيم و عسير، حيث تم اختيارها بشكل عشوائي من إدارات التعليم التي تحتوي على عشرة مشرفين تربويين فأكثر في تخصص الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية، حيث كان جميع المشرفين في المناطق الثلاث هم عينة الدراسة وقد كان عدد أفراد المجتمع والعائد من الاستبانات وفق الجدول التالي:

جدول رقم (١)

أعداد مجتمع وعينة البحث

إدارة التربية والتعليم	عدد المشرفين (المجتمع)	العيّنة (العائد)
الرياض	٢٢	١٦
القصيم	١٤	١٤
عسير	١٢	١١
المجموع	٤٨	٤١

أداة الدراسة:

عبارة عن استبانه مبنية على استجابة خماسيه وفقاً لمقياس لكارت حيث تكوّنت من ثلاثة أجزاء هي:

الجزء الأول:

وهو معني بالتعرف على أبرز المعوقات التي تواجه مشرفي الدراسات الاجتماعية في مدينة الرياض حال مشاركتهم بالأعمال التطوعية و قد تكون هذا الجزء من ٢٣ عبارة.

الجزء الثاني :

وهو معني بالتعرف على أبرز الحلول التي يراها مشرفو الدراسات الاجتماعية للتغلب على تلك المعوقات و قد تكون هذا الجزء من ٢١ عبارة.

الجزء الثالث:

و هو المعني بالكشف عن أبرز المجالات التطوعية التي يرغب مشرفو الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض المشاركة بها، وقد تكوّن هذا الجزء من ٢٥ عبارة.

الأساليب الإحصائية:

- ألفا-كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.
- حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاتساق الداخلي، و صدق التجانس الداخلي.
- التكرارات والنسب المئوية وحساب المتوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري، وكذلك حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام، لتحليل الاستجابات لنتائج الأداة.
- استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لمعرفة دلالة اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية.

الثبات والصدق:

– وصف المتغيرات:

– المنطقة

قام الباحث بالتطبيق على ثلاث مناطق وهى " عسير– القصيم – الرياض" ومن خلال التكرارات والنسب المئوية يتّضح توزيع متغير المنطقة وفق الجدول التالي:

جدول رقم (٢) توزيع مناطق التطبيق

المنطقة	التكرار	النسب المئوية
عسير	١١	٠,٢٧
القصيم	١٤	٠,٣٤
الرياض	١٦	٠,٣٩
المجموع	٤١	١٠٠%

الثبات:

قام الباحث باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة ككل وحساب المحاور الثلاث الفرعية لها وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

قيم ثبات ألفا–كرونباخ للإستبانة ككل وللمحاور الثلاث

م	المحور	قيمة ألفا–كرونباخ للثبات
١	معوقات مشاركة مشرفي الاجتماعيات بالأعمال التطوعية	٠,٨٢٧
٢	الحلول المقترحة لزيادة فاعلية مشرفي الاجتماعيات بالأعمال التطوعية	٠,٨٧١
٣	الأعمال التطوعية التي يري المشرف التربوي أنها مناسبة ويمكنه المشاركة فيها	٠,٩١٢
	ثبات الاستبانة ككل	٠,٩١٨

يتضح من استعراض نتائج الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مقبولة إحصائيا.

ثبات العبارات:

قام الباحث باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ لحساب ثبات العبارات بالنسبة للمحاور الثلاث وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (٤)

قيم ثبات ألفا– كرونباخ لعبارات المحاور الثلاث

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
م	قيمة ثبات ألفا كرونباخ	م	قيمة ثبات ألفا كرونباخ	م	قيمة ثبات ألفا كرونباخ
١	٠,٨٢٨	١	٠,٨٧٧	١	٠,٩١١
٢	٠,٨١٨	٢	٠,٨٦٣	٢	٠,٩١٠
٣	٠,٨٢٣	٣	٠,٨٦٥	٣	٠,٩٠٨
٤	٠,٨٠٨	٤	٠,٨٥٨	٤	٠,٩٠٨
٥	٠,٨٢٣	٥	٠,٨٦٣	٥	٠,٩٠٨
٦	٠,٨١٨	٦	٠,٨٦٧	٦	٠,٩٠٩
٧	٠,٨٢٦	٧	٠,٨٥٨	٧	٠,٩٠٨
٨	٠,٨٢٥	٨	٠,٨٦٠	٨	٠,٩٠٧
٩	٠,٨٢١	٩	٠,٨٦٠	٩	٠,٩٠٥
١٠	٠,٨٢١	١٠	٠,٨٦١	١٠	٠,٩٠٩
١١	٠,٨٢٢	١١	٠,٨٦٢	١١	٠,٩٠٧
١٢	٠,٨١٨	١٢	٠,٨٥٩	١٢	٠,٩١٠
١٣	٠,٨١٣	١٣	٠,٨٧٢	١٣	٠,٩١٠
١٤	٠,٨١٧	١٤	٠,٨٧٥	١٤	٠,٩١٤
١٥	٠,٨١٧	١٥	٠,٨٧٩	١٥	٠,٩٠٩
١٦	٠,٨٢٣	١٦	٠,٨٦٤	١٦	٠,٩١٣
١٧	٠,٨٢٧	١٧	٠,٨٦١	١٧	٠,٩١٠
١٨	٠,٨٢٤	١٨	٠,٨٧٣	١٨	٠,٩١٠
١٩	٠,٨٢٣	١٩	٠,٨٦٤	١٩	٠,٩٠٧
٢٠	٠,٨١١	٢٠	٠,٨٦٠	٢٠	٠,٩١٣

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
م	قيمة ثبات ألفا كرونباخ	م	قيمة ثبات ألفا كرونباخ	م	قيمة ثبات ألفا كرونباخ
٢١	٠,٨٢٦	٢١	٠,٨٦٢	٢١	٠,٩٠٧
٢٢	٠,٨١٥			٢٢	٠,٩٠٦
٢٣	٠,٨١٧			٢٣	٠,٩١٠
				٢٤	٠,٩٠٨
				٢٥	٠,٩٠٦

يتضح من استعراض نتائج الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مقبولة إحصائيا.

ثبات الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والمجموع الكلى للمحور التي تنتمي إليه وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (٥) يوضح قيم معاملات ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة لكل عبارة بالدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه

المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث		
م	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	م	قيمة ارتبط بيرسون	مستوى الدلالة	م	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	٠,٥٠٤	٠,٠١	١	٠,٥٩٦	٠,٠١	١	٠,٤٥٣	٠,٠١
٢	٠,٥٢٩	٠,٠١	٢	٠,٥٩٨	٠,٠١	٢	٠,٥٢١	٠,٠١
٣	٠,٥٨٤	٠,٠١	٣	٠,٥٥٢	٠,٠١	٣	٠,٦٣٤	٠,٠١
٤	٠,٦٨٣	٠,٠١	٤	٠,٧٠٢	٠,٠١	٤	٠,٥٩٨	٠,٠١
٥	٠,٤٩٨	٠,٠١	٥	٠,٥٩٩	٠,٠١	٥	٠,٦٠٣	٠,٠١

المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث		
م	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	م	قيمة ارتبط بيرسون	مستوى الدلالة	م	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
٦	٠,٥٠٤	٠,٠١	٦	٠,٤٧١	٠,٠١	٦	٠٠,٥٦٥	٠,٠١
٧	٠,٥٠٢	٠,٠١	٧	٠,٧٣١	٠,٠١	٧	٠,٦١٥	٠,٠١
٨	٠,٤١٤	٠,٠١	٨	٠,٦٧٨	٠,٠١	٨	٠,٦٥١	٠,٠١
٩	٠,٤٥٨	٠,٠١	٩	٠,٧٢١	٠,٠١	٩	٠,٧٥٦	٠,٠١
١٠	٠,٤٤٤	٠,٠١	١٠	٠,٦٧٤	٠,٠١	١٠	٠,٥٧٥	٠,٠١
١١	٠,٤١٥	٠,٠١	١١	٠,٦٣٧	٠,٠١	١١	٠,٦٦٣	٠,٠١
١٢	٠,٥٠٦	٠,٠١	١٢	٠,٧٥٦	٠,٠١	١٢	٠,٥٤٩	٠,٠١
١٣	٠,٦٢٨	٠,٠١	١٣	٠,٥١٩	٠,٠١	١٣	٠,٥٤٣	٠,٠١
١٤	٠,٥٥٦	٠,٠١	١٤	٠,٥١٦	٠,٠١	١٤	٠,٥٣٠	٠,٠١
١٥	٠,٥٥١	٠,٠١	١٥	٠,٤١٣	٠,٠١	١٥	٠,٥٥٠	٠,٠١
١٦	٠,٤٧٦	٠,٠١	١٦	٠,٥٣٩	٠,٠١	١٦	٠,٥٦٧	٠,٠١
١٧	٠,٤٧٩	٠,٠١	١٧	٠,٦٧٣	٠,٠١	١٧	٠,٥٣٦	٠,٠١
١٨	٠,٥٧٩	٠,٠١	١٨	٠,٤٨٨	٠,٠١	١٨	٠,٤٩٨	٠,٠١
١٩	٠,٤٣٩	٠,٠١	١٩	٠,٥٨٦	٠,٠١	١٩	٠,٦٤١	٠,٠١
٢٠	٠,٦٣٢	٠,٠١	٢٠	٠,٦٥٥	٠,٠١	٢٠	٠,٤٢٣	٠,٠١
٢١	٠,٤٢٨	٠,٠١	٢١	٠,٦٢٠	٠,٠١	٢١	٠,٦٦١	٠,٠١
٢٢	٠,٥٧٣	٠,٠١				٢٢	٠,٧٠٠	٠,٠١
٢٣	٠,٥١٩	٠,٠١				٢٣	٠,٥٤٠	٠,٠١
						٢٤	٠,٦١٥	٠,٠١
						٢٥	٠,٧٠٩	٠,٠١

يتضح أن جميع معاملات ارتباط بيرسون دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

الصدق:

- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض الاستبانة على (٨) محكمين من المختصين في الميدان التربوي، والأكاديميين، (أربعة مشرفين تربويين تخصص دراسات اجتماعية وتربية وطنية، ثلاثة مختصين بالمناهج وطرق التدريس، ومختص بالقياس والتقويم)، وقد طلب منهم تعديل بعض العبارات أو حذفها وأيضا تعديل الصياغة، وقد اتخذ الباحث معيار قبول المحور الذي يعطى عليه بالموافقة "٧" محكمين فأكثر وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

نسب اتفاق واختلاف المحكمين على كل محور من مواقف المقياس

المحور	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %
١	٨	--	١٠٠%
٢	٧	١	٨٧,٥%
٣	٨	--	١٠٠%

- صدق التجانس الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق التجانس الداخلي من خلال إيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة ومستوى الدلالة الإحصائية وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

قيم معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة للمحور بالدرجة الكلية

م	المحور	قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	معوقات مشاركة مشرفي الاجتماعيات بالأعمال التطوعية	٠,٦٧٥	٠,٠١
٢	الحلول المقترحة لزيادة فاعلية مشرفي الاجتماعيات بالأعمال التطوعية	٠,٧٣٥	٠,٠١
٣	الأعمال التطوعية التي يري المشرف التربوي أنها مناسبة ويمكنه المشاركة فيها	٠,٨٥٤	٠,٠١

يتضح أن جميع معاملات ارتباط بيرسون دالة وعند مستوى دلالة ٠,٠١.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما معوقات مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية في الأعمال التطوعية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للمعوقات التي توجد بالمحور الأول فضلا عن حساب المتوسط الحسابي الموزون* والانحراف المعياري وكذلك حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام للمحور وحساب درجة الموافقة لكل معوق ككل وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

*

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٤,٢١ – ٥	٣,٤١ –٤,٢	٢,٦١ – ٣,٤	١,٨١ –٢,٦	١ –١,٨

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري لكل معوق ودرجة الموافقة

م	العبارات	التكرار/ النسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي/ درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	عدم مناسبة الأوقات المحددة للتطوّع	ك %	٨ ١٩,٠٥%	٢٠ ٤٨,٨%	٦ ١٤,٦%	٦ ١٤,٦%	١ ٢,٤%	٣,٦٨ موافق	١,٠٣٥	١٥
٢	وجود ضبابية في دور من يرغب المشاركة بالممارسات التطوعية	ك %	١١ ٢٦,٨%	٢٥ ٦١%	٣ ٧,٣%	٢ ٤,٩%	-- --	٤,٠٩ موافق	٠,٧٣٥	١٠
٣	كثرة الأعباء والمشاغل الحياتية	ك %	١٦ ٣٩%	٢١ ٥١,٢%	١ ٢,٤%	٣ ٧,٣%	-- --	٤,٢١ موافق بشدة	٠,٨٢١	٥
٤	ضعف تقدير المجتمع للأعمال التطوعية	ك %	١٤ ٣٤,١%	١٤ ٣٤,١%	٥ ١٢,٢%	٨ ١٩,٥%	-- --	٣,٨٢ موافق	١,١١٥	١٢
٥	كثرة المهام التي يكلّف بها المتطوّع	ك %	٤ ٩,٨%	١٤ ٣٤,١%	١٣ ٣١,٧%	١٠ ٢٤,٤%		٣,٢٩ محايد	٠,٩٥٥	٢٢
٦	وجود خلل في معايير اختيار الراغبين بالعمل التطوعي	ك %	١٣ ٣١,٧%	١٢ ٢٩,٣%	٩ ٢٢%	٧ ١٧,١%		٣,٧٥ موافق	١,٠٩٠	١٤

م	العبارات	التكرار/ النسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي/ درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٧	ضعف التوعية الإعلامية بالأعمال التطوعيّة	ك %	١٤ ٣٤,١%	٢٢ ٥٣,٧%	٣ ٧,٣%	٢ ٤,٩%		٤,١٧ موافق	٠,٧٧١	٦
٨	قلة المراكز المختصة في تدريب وإعداد المتطوعين	ك %	٢٥ ٦١%	١٤ ٣٤,١%	١ ٢,٤%	١ ٢,٤%		٤,٥٣ موافق بشدة	٠,٦٧٤	١
٩	ضعف التوعية بفضل المشاركة بالأعمال التطوعية	ك %	٢٢ ٥٣,٧%	١١ ٢٦,٨%	٤ ٩,٨%	٣ ٧,٣%	١ ٢,٤%	٤,٢١ موافق بشدة	١,٠٦٠	٤
١٠	بعد مقر العمل التطوعي عن مقر السكن أو العمل الرسمي	ك %	٨ ١٩,٥%	١٨ ٤٣,٩%	٨ ١٩,٥%	٦ ١٤,٦%	١ ٢,٤%	٣,٦٣ موافق	١,٠٤٢	١٦
١١	قلة الجهات الداعمة والمشجعة على العمل التطوعي	ك %	١٤ ٣٤,١%	٢٠ ٤٨,٨%	٥ ١٢,٢%	٢ ٤,٩%		٤,١٢ موافق	٠,٨١٢	٨
١٢	وجود كلفة مادية على المشارك بالعمل التطوعي	ك %	٨ ١٩,٥%	١٧ ٤١,٥%	٧ ١٧,١%	٩ ٢٢%		٣,٥٨ موافق	١,٠٤٨	١٨
١٣	ضعف التقدير المعنوي للمتطوّع من قبل الجهات ذات العلاقة	ك %	١٢ ٢٩,٣%	٢١ ٥١,٢%	٦ ١٤,٦%	٢ ٤,٩%		٤,٠٤ موافق	٠,٨٠٤	١١

م	العبارات	التكرار/ النسب المئوية	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي/ درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
١٤	لا يوجد جهة واضحة ومحددة كمرجعية للأعمال التطوعية	ك %	٢١ ٥١,٢%	١٦ ٣٩%	٣ ٧,٣%	١ ٢,٤%		٤,٣٩ موافق بشدة	٠,٧٣٧	٢
١٥	ضعف التحفيز على المشاركة من قبل جهات العمل لموظفيها	ك %	١٢ ٢٩,٣%	٢٢ ٥٣,٧%	٧ ١٧,١%	–		٤,١٢ موافق	٠,٦٧٨	٧
١٦	قصور وعي المجتمع بأهمية العمل التطوعي	ك %	١٨ ٤٣,٩%	١٦ ٣٩%	٥ ١٢,٢%	٢ ٤,٩%		٤,٢١ غير موافق بشدة	٠,٨٥١	٣
١٧	عدم وجود خطط وأهداف محددة لدى الجهات المسئولة عن الأعمال التطوعية	ك %	١٤ ٣٤,١%	٢١ ٥١,٢%	٢ ٤,٩%	٤ ٩,٨%		٤,٠٩ موافق	٠,٨٨٨	٩
١٨	وجود أعباء منزلية وعائلية كثيرة	ك %	١٢ ٢٩,٣%	١٦ ٣٩%	٦ ١٤,٦%	٧ ١٧,١%		٣,٨٠ موافق	١,٠٥٤	١٣
١٩	الانشغال باستغلال أوقات الفراغ لزيادة الدخل المادي	ك %	٨ ١٩,٥%	١٤ ٣٤,١%	٤ ٩,٨%	١٤ ٣٤,١%	١ ٢,٤%	٣,٣٤ محايد	١,٢١٦	٢١
٢٠	قلة القناعة بأهمية المشاركة بالأعمال التطوعية	ك %	٨ ١٩,٥%	١٢ ٢٩,٣%	١٢ ٢٩,٣%	٥ ١٢,٢%	٤ ٩,٨%	٣,٣٦	١,٢١٩	٢٠

م	العبارات	التكرار/ النسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي/ درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢١	الشعور بالخجل من المشاركة بأعمال تطوعية	ك %	٥ ١٢,٢%	١٠ ٢٤,٤%	٧ ١٧,١%	٨ ١٩,٥%	١١ ٢٦,٨%	٢,٧٥ غير موافق	١,٤١٠	٢٣
٢٢	ضعف تقدير المجتمع للمشاركين بالأعمال التطوعية	ك %	١٠ ٢٤,٤%	١٩ ٤٦,٣%	٢ ٤,٩%	٧ ١٧,١%	٣ ٧,٣%	٣,٦٣ موافق	١,٢٤٠	١٧
٢٣	تحقيق الأهداف الشخصية على حساب الأعمال التطوعية	ك %	٥ ١٢,٢%	١٦ ٣٩%	١٥ ٣٦,٦%	٥ ١٢,٢%	—	٣,٥١ موافق	٠,٨٦٩	١٩
المتوسط الحسابي العام (٣,٨٤) "موافق" الانحراف المعياري العام (٠,٩٦٢)										

ويتضح من تحليل الجدول السابق أن أكبر معوقات مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية، كانت العبارة الثامنة (قلة المراكز المختصة في تدريب وإعداد المتطوعين) بمتوسط بلغ (٤,٥٣)، وهذا الأمر صحيح فالمملكة تفتقد تقريباً لمثل هذه المراكز رغم أهميتها، وتلتها العبارة الرابعة عشرة (لا يوجد جهة واضحة ومحددة كمرجعية للأعمال التطوعية) بمتوسط بلغ (٤,٣٩)، وهذا أيضاً جلي وواضح فالأعمال التطوعية تخضع لاجتهادات أفراد أكثر من العمل كنظام، أما العبارة السادسة عشرة (قصور وعي المجتمع بأهمية العمل التطوعي) فقد جاءت بالمركز الثالث بمتوسط بلغ (٤,٢١)، وذلك مرتبط بالعبارة التي تلتها بقوة التأثير كمعوق حيث إن لها ذات المتوسط وهي العبارة التاسعة (ضعف التوعية بفضل المشاركة بالأعمال التطوعية) بمتوسط بلغ (٤,٢١)، والعبارتان متلازمتان فالوعي مرتبط بالتوعية، أما العبارة

الخامسة في قوة التأثير وبذات المتوسط السابق فكانت العبارة الثالثة (كثرة الأعباء والمشاغل الحياتية) بمتوسط بلغ (٤،٢١)، وهذه ربما يكون إحساس نفسي أكثر منه واقعي فالمشرف التربوي لديه وافر من الوقت، وربما يكون ذلك دلالة على عدم الدقة في إدارة الأولويات.

وفي الجانب الآخر فإن العبارات التي كانت أقل تأثيراً كمعوّق للمشاركة بالعمل التطوعي، العبارة الحادية والعشرين (الشعور بالخجل من المشاركة بالأعمال التطوعية)، وهذا طبيعي فالمشرف التربوي ليس لديه مشكله في هذا الجانب كون طبيعة عمله تتطلب التواصل المباشر مع جهات مختلفة، وقد تلتها في ضعف التأثير العبارة الخامسة (كثرة المهام التي يكلّف بها المتطوّع)، وربما يكون حصل خلط لدى المستجيب بين مهام عمله ومهام العمل التطوعي، فالاستجابات توحي بقلة المشاركة وبالتالي كثرة المهام لاتتسق مع الاستجابات الأخرى، تلا ذلك بضعف التأثير العبارة التاسعة عشرة (الانشغال باستغلال أوقات الفراغ بزيادة الدخل المادي)، وهذا دلالة على أن المشرفين توجهاتهم تربوية تدريبية وليست تجارية وبالتالي لم يكن لهذه العبارة تأثير قوي.

السؤال الثاني: ما الحلول المقترحة لزيادة فعالية مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية في الأعمال التطوعية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للحلول المقترحة التي توجد بالمحور الثاني فضلا عن حساب المتوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري وكذلك حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام للمحور وحساب درجة الموافقة لكل الحلول المقترحة وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري لكل الحلول المقترحة ودرجة الموافقة

م	العبارات	التكرار/ النسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي/ درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	تحديد مرجعية واضحة للعمل التطوعي	ك %	٢٤ ٥٨,٥%	١٤ ٣٤,١%	٢ ٤,٩%	-	١ ٢,٤%	٤,٤٦ موافق بشدة	٠,٨٠٩	١٠
٢	تشجيع العمل التطوعي لدى الأفراد منذ رياض الأطفال	ك %	١٦ ٣٩%	٢٣ ٥٦,١%	١ ٢,٤%	١ ٢,٤%		٤,٣١ موافق بشدة	٠,٦٤٩	١٤
٣	تفعيل دور المؤسسات الإعلامية في زيادة الوعي بأهمية العمل التطوعي	ك %	٢١ ٥١,٢%	١٩ ٤٦,٣%	١ ٢,٤%	-		٤,٤٨ موافق بشدة	٠,٥٥٣	٧
٤	تأكيد دور المؤسسات الدينية والمحاضن التربوية في تشجيع العمل التطوعي	ك %	٢١ ٥١,٢%	١٨ ٤٣,٩%	١ ٢,٤%	١ ٢,٤%		٤,٤١ موافق بشدة	٠,٧٧٣	١٢
٥	إقامة دورات تدريبية لمن يرغب المشاركة بالعمل التطوعي	ك %	٢٥ ٦١%	١٥ ٣٦,٦%	١ ٢,٤%	-		٤,٥٨ موافق بشدة	٠,٥٤٦	٤
٦	تقديم حوافز معنوية للمشاركين في الأعمال التطوعية وتكريمهم	ك %	٢٣ ٥٦,١%	١٥ ٣٦,٦%	٢ ٤,٩%	١ ٢,٤%	-	٤,٤٦ موافق بشدة	٠,٧١٠	٩

م	العبارات	التكرار/ النسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي/ درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٧	إقامة منتديات ولقاءات ومؤتمرات تعنى بموضوع العمل التطوعي	ك %	٢١ %٥١,٢	١٨ %٤٣,٩	١ %٢,٤	١ %٢,٤	–	٤,٤٣ موافق بشدة	٠,٦٧٢	١١
٨	إصدار نشرات تثقيفية تعنى بالعمل التطوعي وتقديمه للمجتمع	ك %	١٨ %٤٣,٩	٢٠ %٤٨,٨	٢ %٤,٩	١ %٢,٤	–	٤,٣٤ موافق بشدة	٠,٦٩٣	١٣
٩	تفعيل مواقع التواصل الاجتماعي الحديثة في نشر ثقافة العمل التطوعي	ك %	٢١ %٥١,٢	١٩ %٤٦,٣	١ %٢,٤	–	–	٤,٤٨ موافق بشدة	٠,٥٥٣	٦
١٠	إقامة مجالس دائمة تعنى بالعمل التطوعي داخل إدارات التربية والتعليم	ك %	٢٤ %٥٨,٥	١٤ %٣٤,١	٣ %٧,٣	–	–	٤,٥١ موافق بشدة	٠,٦٣٧	٥
١١	توفير الدعم المادي من قبل الجهات التي تعنى بالعمل التطوعي	ك %	٢٩ %٧٠,٧	٩ %٢٢	٣ %٧,٣	–	–	٤,٦٣ موافق بشدة	٠,٦٢٢	١
١٢	زيادة الدعم المعنوي من قبل الجهات التي تعنى بالعمل التطوعي	ك %	٢٦ %٦٣,٤	١٣ %٣١,٧	٢ %٤,٩	–	–	٤,٥٨ موافق بشدة	٠,٥٩٠	٣
١٣	إضافة جزئية ضمن تقييم المشرف التربوي السنوي عن مشاركته بالأعمال التطوعية	ك %	١٤ %٣٤,١	١٤ %٣٤,١	٥ %١٢,٢	٤ %٩,٨	٤ %٩,٨	٣,٧٣ موافق	١,٣٠٤	٢٠

م	العبارات	التكرار / النسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي / درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٤	التشجيع على البحوث والدراسات التي تهتم بالعمل التطوعي	ك %	١٦ ٣٩%	٢٣ ٥٦,١%	١ ٢,٤%		١ ٢,٤%	٤,٢٩ موافق بشدة	٠,٧٤٩	١٥
١ ٥	تضمين شروط الالتحاق بالإشراف التربوي بند حول المشاركة بالأعمال التطوعية	ك %	١١ ٢٦,٨%	١٤ ٣٤,١%	٧ ١٧,١%	٤ ٩,٨%	٥ ١٢,٢%	٣,٥٣ موافق	١,٣٢٤	٢١
١٦	إنشاء قسم مستقل داخل إدارات التربية والتعليم يهتم بالعمل التطوعي	ك %	١٦ ٣٩%	١٩ ٤٦,٣%	٥ ١٢,٢%	١ ٢,٤%	–	٤,٢١ موافق بشدة	٠,٧٥٨	١٨
١ ٧	مخاطبة الجهات المعنية بالعمل التطوعي لتعزيز مشاركة المشرفين التربويين في لجانها	ك %	٢٠ ٤٨,٨%	٢٠ ٤٨,٨%	١ ٢,٤%	–	–	٤,٤٦ موافق بشدة	٠,٥٥٢	٨
١ ٨	تخفيض أنصبة المشرفين التربويين الناشطين في مجال الأعمال التطوعية	ك %	٢٠ ٤٨,٨%	١٤ ٣٤,١%	٤ ٩,٨%	٢ ٤,٩%	١ ٢,٤%	٤,٢١ موافق بشدة	٠,٩٨٧	١٩
١ ٩	تمكين المشرف المتفاعل في الأعمال التطوعية من حضور مؤتمرات خارجية	ك %	٢٦ ٦٣,٤%	١٤ ٣٤!.١%	١ ٢,٤%	–	–	٤,٦٠ موافق بشدة	٠,٥٤٢	٢
٢ ٠	يكون للمشرف الناشط في الأعمال التطوعية الأولوية في برامج الدراسات العليا	ك %	٢١ ٥١,٢%	١٤ ٣٤!.١%	٣ ٧,٣%	١ ٢,٤%	٢ ٤,٩%	٤,٢٤ موافق بشدة	١,٠٤٣	١٧

م	العبارات	التكرار/ النسب المئوية	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي/ درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
٢١	تحديد سقف محدد للمشاركة في الأعمال التطوعية لإتاحة الفرصة لمشاركين أكبر	ك %	٢٠ ٤٨،٨%	١٥ ٣٦،٦%	٤ ٩،٨%	١ ٢،٤%	١ ٢،٤%	٤،٢٦ موافق بشدة	٠،٩٢٢	١٦
المتوسط الحسابي العام (٤،٣٤) " موافق بشدة " الانحراف المعياري العام (٠،٦٧١)										

من خلال تحليل الباحث للجدول السابق، يتضح أن أقوى الحلول التي رآها المشرفون لزيادة فاعلية مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية، كانت العبارة الحادية عشرة (توفير الدعم المادي من قبل الجهات التي تعنى بالعمل التطوعي) بمتوسط بلغ (٤،٦٣)، وهذا مرتبط بضعف الاهتمام بالأعمال التطوعية من قبل الجهات ذات العلاقة وبالتالي من المنطق أن يكون الصرف عليها ضعيفاً، تلاها في الحلول المقترحة من حيث الأهمية العبارة التاسعة عشرة (تمكين المشرف المتفاعل في الأعمال التطوعية من حضور مؤتمرات خارجية) بمتوسط بلغ (٤،٦٠)، وهذا يكشف عن رغبة ملحة من قبل المشرفين التربويين بالمشاركة مع الجهات الخارجية والتفاعل معها وأن ذلك مشجع على المشاركة الفاعلة في الأعمال التطوعية، وبعد ذلك العبارة الثانية عشرة (زيادة الدعم المعنوي من قبل الجهات التي تعنى بالعمل التطوعي) بمتوسط بلغ (٤،٥٨)، وهذا منطقي من خلال أن المشاركة بالأعمال التطوعية مرتبط بالدعم المعنوي لأنه؛ حال وجود دعم مادي للأفراد المشاركين كمكافآت فإن العمل يخرج من نطاق تعريف العمل التطوعي، وشاركتها العبارة الخامسة (إقامة دورات تدريبية لمن يرغب المشاركة بالعمل التطوعي) بمتوسط بلغ (٤،٥٨) أيضاً، وهذا

هام جد ومطلب ملح أن يكون العمل التطوعي أكثر تنظيماً وأن يكون عملاً مؤسسياً وليس مجرّد اجتهاد أفراد، وبعد ذلك أتت العبارة العاشرة وهي (إقامة مجالس دائمة تعنى بالعمل التطوعي داخل إدارات التربية والتعليم) بمتوسط بلغ (٤،٥١)، كإحدى الحلول الأقوى تأثيراً، وهذا مرتبط بالعبارة السابقة من حيث قوة التأثير وكلاهما يصب في خانة البحث عن عمل تطوّعي منظم ذي مرجعية واضحة.

وفي الجانب الآخر يلاحظ أنه لم يقل عن متوسط (٤،٠٠)، سوى عبارتين فقط، الثالثة عشرة (٣،٧٣) والخامسة عشرة (٣،٥٣)، وهو أيضاً متوسط مرتفع، ممايشير إلى قناعة عالية لدى المشرفين بأن جميع ماطرح من حلول مرتفعة الأهمية وثمّة حاجة لتطبيقها على أرض الواقع لتعزيز العمل التطوعي.

السؤال الثالث: ما الأعمال التطوعية التي يرى مشرف الدراسات الاجتماعية والوطنية أنها مناسبة له ويمكنه المشاركة فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للأعمال التطوعية التي توجد بالمحور الثالث فضلا عن حساب المتوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري، وكذلك حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام للمحور وحساب درجة الموافقة للأعمال التطوعية ككل وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي الموزون والانحراف المعياري لكل الأعمال التطوعية ودرجة الموافقة

م	العبارات	التكرار/ النسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي/ درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	البرامج البيئية التي تعنى بالمحافظة على البيئة	ك %	١٧ ٤١,٥٪	٢١ ٥١,٢٪	١ ٢,٤٪	٢ ٤,٩٪		٤,٢٩ موافق بشدة	٠,٧٤٩	٦
٢	البرامج التوعوية التثقيفية مثل التوعية بأضرار المخدرات، والتدخين.	ك %	١٧ ٤١,٥٪	١٩ ٤٦,٣٪	١ ٢,٤٪	٤ ٩,٨٪		٤,١٩ موافق	٠,٩٠٠	٩
٣	برامج محو الأمية	ك %	١٥ ٣٦,٦٪	١٨ ٤٣,٩٪	٤ ٩,٨٪	٤ ٩,٨٪		٤,٠٧ موافق	٠,٩٣٢	١٤
٤	برامج ذوي الاحتياجات الخاصة	ك %	١٨ ٤٣,٩٪	١٧ ٤١,٥٪	٤ ٩,٨٪	٢ ٢,٤٪		٤,٢٤ موافق بشدة	٠,٨٣٠	٨
٥	برامج رعاية كبار السن	ك %	١٥ ٣٦,٦٪	١٩ ٤٦,٣٪	٤ ٩,٨٪	٣ ٧,٣٪		٤,١٢ موافق	٠,٨٧١	١١
٦	برامج خدمات حجاج بيوت الله والمعتمرين	ك %	١٢ ٢٩,٣٪	٢١ ٥١,٢٪	٤ ٩,٨٪	٤ ٩,٨٪		٤,٠٠ موافق	٠,٨٩٤	١٧

م	العبارات	التكرار/ النسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي / درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٧	برامج زيارة المستشفيات	ك %	١٤ ٣٤,١٪	٢٠ ٤٨,٨٪	٤ ٩,٨٪	٣ ٧,٣٪		٤,٠٩ موافق	٠,٨٦٠	١٣
٨	برامج رعاية الطفولة	ك %	٨ ١٩,٥٪	٢١ ٥١,٢٪	٩ ٢٢٪	٣ ٧,٣٪		٣,٨٢ موافق	٠,٨٣٣	٢٣
٩	برامج المرور	ك %	٧ ١٧,١٪	٢٣ ٥٦,١٪	٧ ١٧,١٪	٤ ٩,٨٪		٣,٨٠ موافق	٠,٨٤٣	٢٥
١٠	برامج الدفاع المدني	ك %	٨ ١٩,٥٪	٢٣ ٥٦,١٪	٥ ١٢,٢٪	٤ ٩,٨٪	١ ٢,٤٪	٣,٨٠ موافق	٠,٩٥٤	٢٤
١١	برامج الهلال الأحمر السعودي	ك %	١١ ٢٦,٨٪	٢٢ ٥٣,٧٪	٤ ٩,٨٪	٤ ٩,٨٪		٣,٩٧ موافق	٠,٨٧٩	٢٠
١٢	برامج مساعدة الناجين من الكوارث الطبيعية	ك %	١٥ ٣٦,٦٪	١٥ ٣٦,٦٪	٧ ١٧,١٪	٣ ٧,٣٪	١ ٢,٤٪	٣,٩٧ موافق	١,٠٣٦	١٩
١٣	الأندية الطلابية الصيفية	ك %	١٩ ٤٦,٣٪	٢٠ ٤٨,٨٪	٢ ٤,٩٪			٤,٤١ موافق بشدة	٠,٥٩٠	٣

م	العبارات	التكرار/ النسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي/ درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٤	برامج حلقات تحفيظ القرآن	ك %	١٧ ٤١,٥%	١٧ ٥٤,٥%	٥ ١٢,٢%	١ ٢,٤%	١ ٢,٤%	٤,١٧ موافق	٠,٩١٩	١٠
١٥	برامج إفطار الصائمين	ك %	١١ ٢٦,٨%	٢١ ٥١,٢%	٥ ١٢,٢%	٤ ٩,٨%		٣,٩٥ موافق	٠,٨٩٣	٢٢
١٦	مراكز وأندية الأحياء	ك %	٢١ ٥١,٢%	١٨ ٤٣,٩%	١ ٢,٤%	١ ٢,٤%		٤,٤١ موافق بشدة	٠,٧٧٣	٢
١٧	البرامج المكتبية الداعمة للعمل التطوعي	ك %	١٥ ٣٦,٦%	٢٣ ٥٦,١%	٢ ٤,٩%	١ ٢,٤%		٤,٢٦ موافق بشدة	٠,٦٧١	٧
١٨	اللجان المشرفة على الأعمال التطوعية	ك %	١٨ ٤٣,٩%	٢٠ ٤٨,٨%	٢ ٤,٩%	١ ٢,٤%		٤,٣١ موافق بشدة	٠,٧٨٨	٥
١٩	دروس التقوية للطلاب في مراحل التعليم المختلفة	ك %	١٥ ٣٦,٦%	١٤ ٣٤,١%	١١ ٢٦,٨%	١ ٢,٤%		٤,٠٤ موافق	٠,٨٦٤	١٦
٢٠	البرامج المعنية بالأمن الفكري	ك %	٣٠ ٧٣,٢%	٨ ١٩,٥%	٢ ٤,٩%	١ ٢,٤%		٤,٦٣ موافق بشدة	٠,٦٩٨	١

م	العبارات	التكرار / النسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي / درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢١	برامج المحافظة على الآثار	ك %	١٥ ٣٦,٦%	١٧ ٤١,٥%	٥ ١٢,٢%	٤ ٩,٨%		٤,٠٤ موافق	٠,٩٤٧	١٥
٢٢	برامج أمنية	ك %	١٦ ٣٩%	١٥ ٣٦,٦%	٨ ١٩,٥%	٢ ٤,٩%		٤,٠٩ موافق	٠,٨٨٨	١٢
٢٣	برامج التوعية الصحية	ك %	١٣ ٣١,٧%	١٦ ٣٩%	٩ ٢٢%	٣ ٧,٣%		٣,٩٥ موافق	٠,٩٢٠	٢١
٢٤	البرامج الكشفية	ك %	١٤ ٣٤,١%	١٨ ٤٣,٩%	٤ ٩,٨%	٥ ١٢,٢%		٤,٠٠ موافق	٠,٩٧٤	١٨
٢٥	برامج الجمعيات الخيرية	ك %	١٩ ٤٦,٣%	١٨ ٤٣,٩%	٢ ٤,٩%	٢ ٤,٩%		٤,٣١ موافق	٠,٧٨٨	٤
المتوسط الحسابي العام (٤,١٢) "موافق" الانحراف المعياري العام (٠,٨٥٢)										

من خلال تحليل الجدول السابق، يتضح أن الأعمال التطوعية الأكثر طلباً والتي رأى مشرفو الدراسات الاجتماعية والوطنية أنها مناسبة لهم ويمكنهم المشاركة فيها، كان العمل التطوعي رقم عشرين (البرامج المعنية بالأمن الفكري)، وهذا منطقي ومقبول جداً، ويتماشى مع التحديات الفكرية التي نعيشها في الفترة الراهنة، ويعكس عن إحساس عالٍ من المشرفين التربويين بأهمية هذه النقطة وبصدقيّة هذه التحديات،

وتلا ذلك العمل التطوعي الذي ورد في الأداة بالموقع السادس عشر (مراكز وأندية الأحياء)، وهذا يكشف عن رغبة صادقة لدى المشرف بالمشاركة في مجتمعه الصغير ويعطي مؤشراً أن المشرفين قد يكونون مناسبين للعمل كنواة لهذه الأندية، أما العمل التطوعي اللاحق من حيث رغبة المشرفين فقد كان الثالث عشر (الأندية الطلابية الصيفية)، وهذه الأندية قائمة إلا أنه كثر الجدل حولها، وهذا يعكس قناعة عالية لدى المشرفين بأهمية هذه الأندية ودورها الفاعل، كما أن هذه العبارة لها ارتباط أيضا في العبارة التي سبقتها من حيث الأهمية، وأيضا التي تلتها وهو العمل التطوعي الوارد في العبارة الخامسة والعشرين (برامج الجمعيات الخيرية) فجميع العبارات الثلاث السابقة تعكس إحساساً عالياً من المشرف بالمجتمع المحيط به والقريب منه، أما العمل الذي تلاها من حيث رغبة المشرفين التربويين للمشاركة فيها فقد كانت العبارة الثامنة عشرة (اللجان المشرفة على الأعمال التطوعية)، وهو عمل تنظيمي بحت، والمشرفون عادة يجيدون ويحبذون مثل هذه الأعمال، وبنظرة عامة على استجابات هذا السؤال، يلاحظ أن جميع استجابات عينة الدراسة تراوحت مابين موافق، وموافق بشدة، كما أن المتوسط العام بلغ (٤,١٢)، وهذا يعكس قناعة عالية جداً لدى المستجيبين أن جميع ماطرح من برامج ذات أهمية عالية وبالتالي يرغبون المشاركة فيها.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في معوقات مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالإعمال التطوعية وفقا لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض- القصيم- عسير)؟

قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لمعرفة دلالة اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض- القصيم- عسير)، وفي حال

وجود فروق ذات دلالة إحصائية سوف يستخدم الباحث اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي منطقة، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

تحليل تباين أحادى الاتجاه بالنسبة لمتغير المنطقة على معوقات مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية وفقا لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض– القصيم– عسير)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معوقات المشاركة	بين المجموعات	٢٤١,٦٨٦	٢	١٢٠,٨٤٣	١,١٤٨	٠,٣٢٨ غير دال
	داخل المجموعات	٤٠٠٠,٤١٢	٣٨	١٠٥,٢٧٤		
	المجموع الكلى	٤٢٤٢,٠٩٨	٤٠			

للإجابة عن السؤال الرابع المتضمن السؤال عمّا إذا كانت هناك ثمّة فروق في معوقات مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالإعمال التطوعية وفقا لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض– القصيم– عسير) تبيّن أنه لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيّر المنطقة حيث بلغت قيمة "ف" (١,١٤٨)، ومستوى الدلالة (٠,٣٢٨)، وقد يعزى ذلك إلى مجموعة أسباب أبرزها:

- تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات التي وردت بهذه الدراسة مثل: السلطان، ودراسة الشؤون الاجتماعية، والجبالي إلى وجود معوقات في مختلف المناطق والمواقع أينما طبقت الدراسات حول المشاركات في الأعمال التطوعية، وغالباً ماتكون تلك المعوقات متقاربة.

- تشابه الخلفية الفكرية والتعليمية للمشرفين التربويين، فهم يتلقون نفس التعليم وذات المناهج، وطريقة التعليم ذاتها تبعاً للنظام المركزي بوزارة التعليم، ومركزية صانع السياسات التعليمية.

- أن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية الذي يدرس في المناطق الثلاث هو ذاته، وعادة يلتزم المشرف بالتطبيقات والنشاطات الواردة في الكتاب الأساس أو كتاب النشاط المرفق معه، وبالتالي قد ينتج عن ذلك معوقات تنفيذ مشابهة.

- التعميمات الأخيرة التي صدرت من وزارة التعليم، التي سحبت صلاحية إقامة الفعاليات والنشاطات والبرامج التطوعية من قبل جميع عناصر العملية التعليمية ، وقصر الموافقة عليها على مكتب الوزير، ساعد في عدم قدرة الميدان على ابتكار أعماله الخاصة، وهذه التعميمات ذاتها للمناطق التعليمية الثلاث عينة الدراسة.

- تشابه طبيعة عمل المشرف التربوي رغم اختلاف المناطق، فمن المنطقي أن يواجهوا معوّقات متشابهة، فالسلوك الإشرافي الممارس في المناطق الثلاث متشابه من حيث التزام المشرف بدوام محدد داخل المدارس، ومن ثم العودة إلى مكتب الإشراف، حيث يلتزم المشرف به ولايولي الأعمال التطوعيّة الاهتمام الكافي.

- التعميمات المركزية القادمة من وزارة التعليم تُقولب المشرفين وبالتالي يلتزمون بذات الممارسات الإشرافية، ومن ثم يتعرضون لذات الموانع حال تنفيذ تلك التعميمات.

- جزء من مقرر الدراسات الاجتماعية هو (التربية الوطنية) وهي تحتوي على توجيهات ونشاطات متشابهة يلتزم المشرفون بمتابعتها أثناء ممارستهم العمل الإشرافي، ولايبتكرون أعمال تطوعية أخرى.

- من الطبيعي أن يكون التشابه الأيديولوجي للمجتمع السعودي كمجتمع محافظ حاضر بقوة، وبالتالي فمن المنطق أن يكون للمشرفين التربويين نفس التوجهات ونفس الفلسفات الإشرافية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في الحلول المقترحة لزيادة فعالية مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية وفقا لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض- القصيم- عسير)؟

قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لمعرفة دلالة اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض- القصيم- عسير)، وفي حال وجود فروق ذات دلالة إحصائية سوف يستخدم الباحث اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي منطقة، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

تحليل تباين أحادى الاتجاه بالنسبة لمتغير المنطقة على الحلول المقترحة لزيادة فاعلية مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية وفقا لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض- القصيم- عسير)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معوقات المشاركة	بين المجموعات	٣٣٧,٠٩٠	٢	١٦٨,٥٤٥	٢,٣١٢	٠,١١٣ غير دال
	داخل المجموعات	٢٧٦٩,٧٨٨	٣٨	٧٢,٨٨٩		
	المجموع الكلى	٣١٠٦,٨٧٨	٤٠			

تبين بعد تحليل نتائج عبارات السؤال الخامس وهو عن ما إذا كان هناك ثمة فروق دالة في الحلول المقترحة لزيادة فاعلية مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية وفقا لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض– القصيم– عسير) أن النتائج لم تكشف فروقاً في استجابة عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة"ف" (٢,٣١٢)، ومستوى الدلالة (٠,١١٣)، على الرغم أن المناطق الثلاث تختلف من حيث الحجم ومعدّل الكثافة السكانية وأعداد المدارس، وقد يعزى ذلك إلى عدة أسباب أبرزها:

- يخضع جميع المشرفين لإدارة مركزية موحّدة هي الإدارة العامة للإشراف التربوي وهي المناط بها القيام بعملية المتابعة، والإشراف على جميع إدارات الإشراف التربوي بالمملكة، و بالتالي فإن إدارة الإشراف التربوي في إدارات التعليم، والمشرفين التربويين يتلقون التعليمات والتوجيهات ذاتها، ويطبقون نفس البرامج، والاستراتيجيات.
- لايوجد تركيز حقيقي من قبل صانع الإستراتيجية الإشرافية المتمثل بالإدارة العامة للإشراف التربوي على العمل التطوعي، وبالتالي لاتوجد توصيات جادة تساعد المشرف التربوي على ابتكار حلول مختلفة، وتفعيل مشاركته في الأعمال التطوعية، حيث لم يرد العمل التطوّعي في دليل المشرف التربوي (١٩٩٩) سوى مرة واحدة وبإشارة مقتضبة، وهو ذات الدليل في جميع إدارات التعليم بالمملكة.
- جميع الدراسات السابقة التي وردت وتناولت دور المدرسة مثل دراسات الأفندي، والجبالي، أشارت إلى أن دور المدرسة ضعيف في تعزيز قيمة العمل التطوعي وهذا الضعف هو ذاته الموجود في الإدارات المتعلقة بالمشرف التربوي، وهذا يتسّق مع الفقرة السابقة.
- التطوير المهني للمشرفين مركزي أيضاً، فهم يلتحقون بدورة الإشراف ذاتها أثناء الخدمة وبعد ترشيحهم للعمل الإشرافي ومحتوى خطة التدريب غالباً موضوع من

قبل الإدارة العامة للأشراف التربوي و الإدارة العامة للتدريب، وبالتالي من المنطق أن يكون لهم نفس التوجهات.

- ثمّة قواسم مشتركة مع بعض المبررات الواردة في تفسير نتائج السؤال الرابع، من حيث التشابه في أمور كثيرة محيطة بالمشرف التربوي تعليمية، وتربوية، واجتماعية، وإدارية ، وأيديولوجية.

السؤال السادس: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في نوعية الأعمال التطوعية التي يري مشرف الدراسات الاجتماعية والوطنية أنها مناسبة له ويمكنه المشاركة بها، وفقا لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض- القصيم- عسير)؟

قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لمعرفة دلالة اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض- القصيم- عسير)، وفي حال وجود فروق ذات دلالة إحصائية سوف يستخدم الباحث اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي منطقة، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالي:

جدول رقم (١٣) تحليل تباين أحادى الاتجاه بالنسبة لمتغير المنطقة على نوعية الأعمال التطوعية التي يري مشرف الدراسات الاجتماعية والوطنية أنها مناسبة له ويمكنه المشاركة بها، وفقا لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض- القصيم- عسير)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
نوعية الأعمال التطوعية	بين المجموعات	٦٣٥,١٩٩	٢	٣١٧,٥٩٩	٢,٢٨٠	٠,١١٦ غير دال
	داخل المجموعات	٥٢٩٢,٧٠٤	٣٨	١٣٩,٢٨٢		
	المجموع الكلى	٥٩٢٧,٩٠٢	٤٠			

وقد تبين بعد تحليل نتائج عبارات السؤال السادس وهو: هل توجد فروق دالة في نوعية الأعمال التطوعية التي يري مشرف الدراسات الاجتماعية والوطنية أنها مناسبة له ويمكنه المشاركة بها، وفقا لمتغير المنطقة التعليمية (الرياض- القصيم- عسير)، حيث لم تكشف نتائج التحليل عن أية فروق في نوعية الأعمال التي يرغب المشرفون التربويون في ممارستها، فقد بلغت قيمة "ف" (٢,٢٨٠)، ومستوى الدلالة (٠,١١٦)، وهذا متوقّع فمن الطبيعي أن تتسق نتائج هذا السؤال مع ماورد من تحليلٍ لنتائج السؤالين الرابع والخامس من عدم وجود فروق، تبعاً لما تمت الإشارة إليه من أن المشرفين في المناطق التعليمية يخضعون لذات العناصر المؤثرة وبالتالي سيكون لهم نفس الاتجاهات، وبشكل عام ربما يعزى تشابه الأعمال التطوعية التي يرغب مشرفو الدراسات الاجتماعية والوطنية بممارستها إلى أسباب أخرى مثل:

- وضوح الأعمال التي تم اقتراحها، وأن إمكانية تطبيقها على أرض الواقع ممكنة في المناطق الثلاث، وبالتالي نتج عن ذلك تحييد لبعض الاختلافات الآنف ذكرها.

- خطة النشاط التي تصل المدارس من قبل إدارة النشاط بالمنطقة موحدة وتأتي بتعميم من قبل الإدارة العامة للنشاط الطلابي بوزارة التعليم، وبالتالي يلتزم المشرف غالباً بتنفيذ بعض النشاطات الموجودة بالخطة، وهي ذاتها التي ورد معظمها ضمن عناصر أداة الدراسة.

- الإعلام الذي يتلقاه المشرف التربوي على مستوى المملكة متشابه، وبالتالي فهو يستجيب لتلك التوجيهات في ممارساته التطوعية، خصوصاً وسائل الإعلام الحديثة ووسائل التواص الاجتماعي، وذلك ساعد في تحييد كثير من الممارسات المتباينة بين مناطق المملكة.

- جل الأعمال المقترحة متوافرة في جميع المناطق عيّنة الدراسة، وبالتالي يمكن لمشرف الدراسات الاجتماعية والوطنية المشاركة بها.

- العمل التطوعي كما ورد في الإطار النظري له تأصيل شرعي، وبحكم أن المجتمع السعودي بشكل عام والتربوي على وجه الخصوص في المناطق الثلاث عينة الدراسة ذو تأسيس ديني متشابه، فمن الطبيعي أن يكون لديهم ذات النزعة للمشاركة في أعمال تطوعية متشابهة.

* * *

التوصيات والمقترحات:

من خلال نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي ويقترح الآتي:

- حتى يكتسب الطالب قيمة العمل التطوعي، فلابد من غرس وتعزيز مفاهيم العمل التطوعي بشكل مستمر في جميع المراحل التعليمية، وأن يكون ذلك ضمن الخطط الإستراتيجية لصانع السياسات التعليمية.
- من الضروري جداً أن تعيد الإدارة العامة للإشراف التربوي دراسة خططها واستراتيجياتها وفلسفاتها الإشرافية، وتضمّنها مواد أكثر تُعنى بتعزيز قيمة العمل التطوعي لدى المشرف التربوي.
- تضمين صور من العمل التطوعي بشكل منتظم في الكتب المدرسية على وجه العموم، وكتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بشكل خاص، والتأكيد على الربط الأفقي بين موضوعاته في المواد الدراسية، وكذلك الربط الرأسي في مراحل التعليم بين مواضيع العمل التطوعي داخل إطار الدراسات الاجتماعية والوطنية، حيث إن ذلك يعطي موضوع التطوّع أهمية أكبر، ويعزز من الاحتفاظ بقيمة العمل التطوعي لدى الطالب.
- تعزيز البحث حول الأعمال التطوعية التي يرى مشرفو الدراسات الاجتماعية والوطنية أنها مناسبة لهم ويمكنهم المشاركة فيها، ومحاولة تيسير سبل مشاركتهم بها بشكل يساهم في تحقيق ذاتهم، وتفعيل مشاركتهم المجتمعية.
- تحليل النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة المتعلقة بأبرز المعوقات التي تعيق مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالأعمال التطوعية، من قبل الجهات ذات العلاقة، ومن ثم اقتراح الحلول المناسبة لها.

- اقتـراح حـوافز وظيفيـة أو معنويـة لمـشرفي الدراسـات الاجتماعيـة والوطنيـة لتشـجيعهم على المشـاركة في العمل التطوعي.
- دراسة وجود جهة ما تكون بمثابة مرجعية عامة لجميع صور العمل التطوعي.
- ضـرورة تواصـل الجهـات المعنيـة بالعمـل التطـوعي مـع الجهـات الخارجيـة ذات الاهتمام نفسـه، من أجل تبادل الخبرات وزيادة فاعلية العمل التطوعي، وفتح آفاق جديدة للمشـاركات التطوّعية.

* * *

المراجع:

- الأشقر، ياسر حسن خليل، ٢٠٠٣، دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية المجتمع المحلي بمحافظات غزة وسبل تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الأفندي، إسماعيل. (٢٠١٢). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في بيت لحم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة.
- ابن منظور، محمد بن مكرم.(٧١١ه). لسان العرب.
- البابطين، عبدالعزيز. (٢٠٠٤).اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي(ط١).حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.
- الباز، راشد.(٢٠٠٢).الشباب والعمل التطوعي. مجلة البحوث الأمنية. كلية الملك فهد الأمنية بالرياض.
- البخاري، محمد بن اسماعيل. (١٩٩٠).صحيح البخاري(ط٤). ضبطه:مصطفى البغا، دمشق: دار ابن كثير.
- البريك، منى .(٢٠٠٦). تصوّر مقترح بشأن وضع نظام وطني شامل للتطوّع وإيجاد إستراتيجية للعمل التطوعي في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم لمؤتمر التطوع الثاني بالرياض، الرياض.
- بلال،الهام.(٢٠٠٣).مبادئ علم الاجتماع،.الرياض:دار النشر الدولي.
- توصيات مؤتمر العمل التطوعي والأمن في الوطن العربي ،(٢٠٠٠). المنعقد في أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الثقفي، عبدالله. (٢٠٠٣). معوقات الأداء التعليمي والوظيفي لمراكز الإشراف التربوي بتعليم محافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،كلية التربية،مكة المكرمة.

- الجبالي، أمل . (٢٠٠٧). الدور التربوي للمدرسة الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض في تعزيز قيم العمل التطوعي لدى الفتاة السعودية من وجهة نظر المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بن سعود الإسلامية.
- الحماد، إبراهيم .(٢٠٠٥). الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية،رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، القاهرة.
- الحمادي، علي. (٢٠٠٠). فلسفة العمل التطوعي ومتلازمة الأمن والتنمية، بحث مقدم لمؤتمر العمل، الإسكندرية.
- حسين، إبراهيم. (٢٠٠١،يناير). العمل التطوعي في منظور عالمي، بحث مقدم للمؤتمر الثاني للتطوع، الشارقة.
- الخطيب، عبدالله.(٢٠١٠). العمل الجماعي التطوّعي. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق.
- الرباح، عبداللطيف. (٢٠٠٦). التربية على العمل التطوعي، وعلاقته بالحاجات الإنسانية–دراسة تأصيلية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، كلية التربية، ١٢(٣) .
- الرميح، عبدالرحمن .(٢٠٠٥). دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- الزحيلي، وهبة. (١٩٩٦).الفقه الإسلامي وأدلته (ط٣). بيروت: دار الفكر .
- السديري، محمد. (٢٠٠٧). أداء الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- السكران، محمد. (٢٠٠٢).أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية(ط٢). عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- السلطان، فهد. (٢٠٠٩). اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود. مجلة رسالة الخليج العربي. ١١٢.
- الشريف، عمر نصير. (٢٠٠٩).الأثر الاقتصادي للأعمال التطوعية، بحث مقدم لندوة العمل التطوعي وتأثيره في التنمية الاقتصادية، الرياض.
- الشهري، سيف. (٢٠١٣). رؤية إستراتيجية لتطوير العمل التطوعي في المنظمات الإنسانية:هيئة الهلال الأحمر السعودي بالرياض أنموذجاً. رسالة ماجستير غير منشورة، جمعية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الشهري،صالح. (٢٠٠٤). إسهام المشرف التربوي في النمو المهني لمعلمي المرحلة الابتدائية في مدينة أبها، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- العامر، عثمان.٢٠٠٦. ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب السعودي. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية .٧.
- العقيل، سليمان .(٢٠٠٣). الشباب السعودي والعمل الدعوى دراسة في استطلاع آراء الشباب السعودي حول العمل الدعوى التطوعي. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ٤٠ .
- الغامدي، عبدالعزيز .(٢٠١٠)، دور المدرسة الثانوية في تشجيع العمل الاجتماعي التطوعي بالمملكة العربية السعودية. بحث مقدم لجائزة الشارقة للعمل التطوعي، الشارقة.
- القحطاني، حميد .(٢٠٠٦). المشكلات التي تواجه مراكز الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية كما يراها المشرفون التربويون. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- القشيري مسلم بن الحجاج. (١٩٩٢) صحيح مسلم. عمل: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار الكتب العلمية .

- المقـرن، فهـد. (٢٠٠٧). إسـهام مـديري مراكـز الإشـراف التربـوي فـي النمـو المهنـي للمـشرفين التربـويين بمدينـة الريـاض. رسـالة ماجـستير غيـر منـشورة، كليـة التربيـة، جامعـة الملـك سـعود بالرياض.
- المقوشـي، عبـدالله (٢٠٠٢).الإشـراف التربـوي التعريـف والأهـداف بـين النظريـة والتطبيـق. مجلـة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. ١٦(١).
- مكـي، وداد. (٢٠٠٨). واقـع تـدريس مقـرر الجغرافيـا للـصف الثالـث المتوسـط ومعوقاتـه بمـدارس البنات بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المهنا، عبـدالله.(٢٠٠٧). العلاقـات الإنـسانية ومـدى ممارسـة المـشرفين التربـويين لهـا فـي مراكـز الإشراف التربوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأمريكية بلندن.
- وزارة الـشؤون الاجتماعيـة، شـعبة الدراسـات والبحـوث والإحـصاء. (٢٠١٠). المـشاركة فـي العمـل الاجتماعي التطوعي (دراسـة اسـتطلاعية). مقدمة إلى مركـزي التنميـة الاجتماعيـة ـ في دبي و رأس الخيمة.
- وزارة المعارف.(١٩٩٩). **دليل المشرف التربوي**(ط١). الرياض: مطابع اطلس للأوفست.
- يعقـوب، أحمـد، والسـلمي، عبدالله .(٢٠٠٥). إدارة العمـل التطـوعي. الريـاض: جامعـة الإمـام محمـد بـن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.
- Dubois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (٢٠٠٢). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. American Journal of Community Psychology, ٣٠, ١٥٧–١٩٧.
- Eby, L. T., & Allen, T. D. (٢٠٠٨). Moving toward interdisciplinary dialogue in mentoring scholarship: An introduction to the special issue. Journal of Vocational Behavior, ٧٢, ١٥٩–١٦٧.

- Fehr,Sandra .(٢٠٠١). The role of the educational supervisor in United States public schools from ١٩٧٠ to ٢٠٠٠ as reflected in supervision literature. Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University.
- Jacob, Robin T., Smith, Thomas J., Willard, Jacklyn A., & Rifkin, Rachel E. (٢٠١٤). Reading Partners: The Implementation and Effectiveness of a One-on-One Tutoring Program Delivered by Community Volunteers. Policy Brief. in MDRC. New York.
- Hornery, S. (٢٠١١). Reading for life: A multi-method test of the efficacy of a volunteer-administered intervention targeting the reading skills and reading self-concept of young children with reading difficulties, unpublished doctoral dissertation. University of Western Sydney, Australia.
- Sossou, Marie & Nicole Dubus. (٢٠١٣). International Social Work Field Placement or Volunteer Tourism? Developing an Asset-Based Justice-Learning Field Experience, Journal of Learning Design, , ٦ (١).
- Tracey, Danielle, Samantha Hornery, Marjorie Seaton, Rhonda G. Craven, & Seeshing, Yeung. (٢٠١٤). Volunteers Supporting Children With Reading Difficulties in Schools: Motives and Rewards, School Community Journal, ٢٤(١), ٤٩–٦٨.

* * *

27. Ya`qoob, A.,& Al-Sulami, A. (2005). *Volunteering work management*. Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.

* * *

18. Al-Sudayri, M. (2007). *Performance ofEducational supervisors in education directorates in Riyadh-Saudi Arabia* (Unpublished doctoral dissertation). King Saud University, Riyadh.

19. Al-SulTaan, F. (2009). University male youth attitudes toward volunteering work: An applied study on King Saud University. *Journal of the Arabian Gulf Message*, 112.

20. Al-Thaqafi, A. (2003). *Obstacles to educational and job performance of educational supervision centers in Jeddah department of education* (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.

21. Bilaal, I. (2003). *Principlesof sociology*. Riyadh: Daar AL-Nashr Al-Dawli.

22. Husayn, I. (2001). *Volunteering work in a global perspective* (A research presented at "The Second Conference of Volunteering"). Sharjah.

23. Ibn Manzhoor, M. (n.d.). *Lisaan Al-Arab*. (n.p.).

24. Makki, W. (2008). *The reality of teaching geographyin third year intermediate and its impediments at girls schools in Makkah* (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.

25. Ministry of Social Affairs, Studies Research and Statistics Division. (2010). *Participation in volunteering social work: A survey study*(A research submitted to the social development centers in Dubai and Ras Al-Khaimah).

26. *Recommendations of the volunteering work and security in the Arab world conference.* (2000).Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

10. Al-Muqrin, F. (2007). *The contribution of the managers of educational supervision centersin professional growth of supervisors in Riyadh* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

11. Al-QaHTaani, H. (2006). *Theproblems facing educational supervision centers in the Eastern Province as seen by education supervisors* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

12. Al-RabbaaH, A. (2006). Nurturing volunteer work, and its relation to human needs: An authenticating study. *Journal of Educational and Social Studies, 12* (3).

13. Al-RumayH, A. (2005). *The role of educational evaluating supervisor in the professional development of teachers* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

14. Al-Sakraan, M. (2002). *Techniques of teaching social studies* (2[ed]ed.). Amman: Daar Al-Shurooq.

15. Al-Shareef, U. (2009). *Theeconomic impact of volunteer work* (A research presented at thesymposium of “Volunteering Work and its Impact on Economic Development"). Riyadh.

16. Al-Shihri, S. (2013). *Strategic vision for developing volunteering work in humanitarian organizations: Saudi red crescentauthority in Riyadh as a model* (Unpublished master's thesis). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

17. Al-Shihri, S. (2004). *Contributions of theEducational supervisor to the professional growth of primary school teachers in Abhacity* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

List of References:

1. Al-Aamir, U. (2006). Theculture of volunteerism among young Saudis. *Journal of Sharia and Islamic Studies*, 7.
2. Al-Aqeel, S. (2003). Saudi youth and Islamic propagation work: A study surveying the views of Saudi youth about Islamic propagation voluntary work. *Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University Journal*, 40.
3. Al-BaabTayn, A. (2004). *Modern trends in educational supervision*. (n.p.).
4. Al-Baaz, R. (2002). Youth and volunteer work.*SecurityResearch Journal*.
5. Al-Burayk, M. (2006). *A conceived proposal on establishinga national comprehensive system for volunteering and finding out a strategy for volunteer work in Saudi Arabia* (A researchpresented at the "Second Conference of Volunteering in Riyadh"). Riyadh.
6. Al-Ghaamdi, A. (2010). *The role of secondary school in promoting volunteer social work in Saudi Arabia* (A research presented to "Alsharjah Volunteering Work Award"). Alsharjah.
7. Al-Hammaad, I. (2005). *Professional competences necessary for school management supervisors in Saudi Arabia* (Unpublished doctoral dissertation). Al-Azhar University, Cairo.
8. Al-KhaTeeb, A. (2010). *Volunteering teamwork*. Cairo: United Arab Marketing Company.
9. Al-Maqwashi, A. (2002). Educational supervision: Definition and objectives between theory and practice. *Journal of Educational Sciences and Islamic Studies, 16* (1).

The Reality of the Participation of Social and National StudiesSupervisors in Voluntary Work in Saudi Arabia

Dr. Ibraaheem Abdullah Al-Humaydaan
Curricula and Teaching Methods Department
College of Education King Saud University

Abstract:

The study investigates the main obstacles that hinder the participation of social and national studies supervisor in voluntary work,and suggestssolutions to increase the effectiveness of their participationin voluntary work. Furthermore, it identifies the supervisors' point of view regarding the most appropriate voluntary workin which they can participate as well as identifyingif there are statistically significant differences regarding the previous points attributed to different educational areas (Riyadh, Qassim, Asir). To achieve these goals, the researcher adoptsthe descriptive approach. The results show that the major obstacle holding the participation of social and national studies supervisors is the lack of specialized centers for training and preparing volunteers. The results also show that the best solution for more effective participation of the social and national studies supervisors is the provision offinancial support by agenciesconcerned with organizing voluntary work. In addition, the study reveals that the most favorite voluntary worktoparticipant supervisors is Intellectual Security programs. Finally,the results do not showsignificant differences between the three educational areas (the study sample) in terms of the supervisors' attitudes towards voluntary work.

تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير: دراسة ميدانية

د. منصور بن عوض القحطاني
قسم الإدارة والإشراف التربوي - كلية التربية
جامعة الملك خالد

تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير: دراسة ميدانية

د. منصور بن عوض القحطاني
قسم الإدارة والإشراف التربوي – كلية التربية
جامعة الملك خالد

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرف واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير, ورصد معوقاتها ,وتحديد متطلبات تطبيقها, واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي, والاستبانه كأداة لجمع المعلومات حيث طبقت على عينة بلغت (١٢٠) عضواً من مديري الإدارات ورؤساء الأقسام والموظفين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير . وأسفر البحث عن عدد من النتائج من أبرزها أنه لايوجد لدى الإدارة خطة استراتيجية واضحة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في إداراتها وأقسامها , وغموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض موظفي الإدارة, إضافة إلى نقص التمويل اللازم لتصميم البرامج الإلكترونية وتطويرها ,وصيانة الأجهزة, والعمل على توفير شبكة إنترنت عالية المستوى , كما حازت متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية البشرية والإدارية والتقنية والمالية على موافقة أفراد البحث بدرجة كبيرة ؛ مما أسهم في الوصول إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات البحثية في ضوء نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإلكترونية, الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

المقدمة:

أدى التطور الهائل التقني في عصرنا الحاضر إلى حدوث تغييرات واضحة في الوظائف التقليدية للإدارة حيث تحولت إلى وظائف إلكترونية تعتمد على نظم المعلومات في التخطيط والتنظيم وتصميم الهياكل وعمليات التوجيه والرقابة وإدارة فرق العمل الجماعي وغيرها من العمليات الإلكترونية التي أصبحت ضرورة لمتطلبات تطوير الإدارة التربوية الفعالة كإحدى الوسائل الأساسية لزيادة فاعلية الإدارة التعليمية وترشيد عملية وضع السياسات التعليمية ومتابعة خطط التجديد،وتقديم خدمات معلوماتية عديدة لمطوري المناهج والباحثين التربويين، وتقديم البيانات الإحصائية المختلفة عن الطلاب والمعلمين والأبنية المدرسية، وتحليل نتائج الامتحانات ؛ ممايبرز قدرة الإدارة الإلكترونية على مواكبة التطور النوعي والكمي الهائل في مجال تطبيق تقنيات ونظم المعلومات وقدرتها على التعامل بفاعلية وكفاءة مع المتغيرات التي يمر بها عصرنا الحاضر (الشهري، ٢٠١١م، ٣٦).

وشهد القرن الحادي والعشرين ثورة علمية هائلة، تحمل في طياتها متغيرات عديدة من أهمها الثورة التكنولوجية، خاصة في مجال تقنية الاتصالات، وإنتاج الكميات الكبيرة من المعلومات والمعارف القادرة على النمو المتزايد، كما أصبح المستقبل مرهوناً بالقدرة على اختزان المعلومات واسترجاعها وبثها بكفاءة عالية(أحمد ،٢٠١١م، ٤٠١)، واستخدام شبكة الإنترنت، والاعتماد على البريد الإلكتروني، وتزايد المواقع التي تقدم خدماتها على الشبكة العالمية؛ كما دخلت التقنيات الرقمية كافة مجالات الحياة سواء في وسائل الاتصال مع الآخرين أو الاتصال مع الآلة .

وتعد التقنية عاملاً مهماً في إحداث تغييرات كبيرة وقوية في المؤسسات التعليمية مثل تحسين الجودة وتقليل التكلفة وزيادة المرونة، ونظراً لزيادة الطلب على

التعليم لأسباب اقتصادية بدأت المؤسسات التعليمية تبحث عن وسائل وطرق جديدة لتوفير التعليم بعيداً عن الطرق الكلاسيكية، ومن أهم هذه الوسائل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريس(sangra ،Bates، ٢٠١١، ٣).

كما زاد استخدام تكنولوجيا المعلومات نتيجة للتعقيد الكبير في مهام النظم الإدارية الحديثة، واعتبار المعلومات مورداً استراتيجياً أساسياً لبقاء المنظمات في ظل المنافسة الإقليمية والعالمية الكبيرة والظروف البيئية سريعة التغيير؛ حيث يسهم توظيف تقنية المعلومات في ارتفاع كفاءة العمل الإداري بالمؤسسات من خلال تقليل الوقت اللازم لإنجاز أنشطة العمل اليومية وارتفاع جودة خدمات المؤسسة، وتحسين الاتصالات مع الأطراف الخارجية المرتبطة بالمؤسسة، وتحسين التنسيق لجهود العمل الجماعي فيما بين الوظائف المختلفة، وتحقيق درجات عالية من الرقابة الشخصية لمتابعة الأنشطة الإدارية المختلفة (الشواف والزلزلة، ٢٠٠٠م، ٩٤).

وتسعى معظم الدول إلى تطبيق الإدارة الإلكترونية في تعاملاتها ، ومنها المملكة العربية السعودية التي بدأت في تطبيق الإدارة الإلكترونية في عدد من مؤسساتها الحكومية والخاصة ، ومن بين هذه الجهات الحكومية وزارة التربية والتعليم–وزارة التعليم حالياً– التي تسعى إلى التخلص من الإدارة التقليدية، باعتبارها رائدة التطور والتقدم، ونواة التغيير الحقيقي، فظهرت دعوات واسعة تنادي بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنظومة التعليمية كونها ليست بمعزل عن هذا التطور الذي يحتاج إلى متطلبات أساسية لتحقيقه على أرض الواقع بصورة فعالة (الطشة، ٢٠١٣م، ٣٩٨).

وتعد الإدارة الإلكترونية منهجية إدارية جديدة تقوم على الاستيعاب والاستخدام الواعي لتقنيات المعلومات والاتصالات في ممارسة الوظائف الأساسية للإدارة في

منظمات عصر العولمة والتغيير المستمر، كما أنها نظام افتراضي يمكن المؤسسة من تأدية التزاماتها لجميع المستفيدين باستخدام التقنيات الإلكترونية المتطورة متجاهلة عنصري الزمان والمكان مع تحقيق الجودة، وأن الإدارة الإلكترونية تمثل الإستخدام الفعال لجميع تقنيات المعلومات والاتصالات؛ وذلك لتسهيل العمليات الإدارية اليومية سواء داخل المؤسسة أو بينها وبين المؤسسات الأخرى أو مع المعنيين(أحمد، ٢٠١١م، ٤٠٥).

وتحتاج تلك المؤسسات إلى تطوير بعض من عمليات نظم المعلومات الإدارية، و تطوير العمل الإداري، وإلى إدارة قادرة على التغيير والتوجيه إلى الأوضاع الإدارية الجديدة عند تطبيق النظام الإلكتروني في إدارة تلك المؤسسات (عبد المعطي، ٢٠٠٦م، ٤٢١) بالإضافة إلى تطبيق منهجية مخططة تأخذ بأسلوب التحليل للنظام وعملياته، وتكوين البنية الأساسية لعملية التطوير الذي يسهم في تطبيق بعض أشكال الإدارة الحديثة في إطار منظومة تكنولوجيا الإدارة، مع الأخذ في الاعتبار أن عملية التغيير ليست في الواقع عملية سهلة، في أية مؤسسة تسعى إلى ميكنة العمل الإداري بها، خصوصاً في ظل الإقبال الشديد من المؤسسات على استخدام وتطبيق الإدارة الإلكترونية والتفاعل معها دونما تخطيط وتنظيم مسبق، وتهئية البئية المناسبة للتطبيق والعمل على توفر متطلبات عديدة ومتكاملة لتطبيق مفهوم الإدارة الإلكترونية وإخراجه إلى حيز الوجود (الشهري، ٢٠١١م، ٤٠).

ويمكن للمؤسسات التعليمية أن تنشئ مراكز للإدارة الإلكترونية؛ بحيث يمكن عن طريقها مساعدة الأفراد داخل المؤسسة على تحمل مسئولياتهم نحو تنميتهم الذاتية والمهنية مما يساعد على تحسين أداء الموظفين، وذلك لما لهذه المراكز من قدرة على الربط بين المصادر التكنولوجية الحديثة مثل الإنترنت، والمقررات الإلكترونية،

وبين أدوات التعلم التقليدية مثل الكتب، والمقالات، والوسائل السمعية والبصريةBoxer. Kenneth، ٢٠٠٢، (٣٦).

كما يمكن للطلاب أو الموظفين الوصول لموادهم التعليمية عبر الإنترنت باستخدام مقدم خدمة الإنترنت (ISP) والبرامج التعليمية والمواد تكون متاحة على الإنترنت وتسمح للأشخاص بالتعلم والتفاعل وحتى يحصلوا على درجات علمية وهم مرتاحون في منازلهم. والدخول في الوقت المناسب للحصول على المواد التعليمية في التعليم الرسمي وغير الرسمي أحدث تحولاً في مجالي التعليم والتدريب. وأي شخص لديه مساحة على الإنترنت يمكنه الآن أن يصنع مواداً تعلىمية ويجعلها متاحة للجمهور في جميع أنحاء العالم Ellis، ٢٠٠٥، (١٣٥).

وفي هذا السياق ذاته أكدت دراسة غنيم (٢٠٠٤م) على أن الإدارة الإلكترونية جزء أساس من واقع معاملات الحياة المعاصرة في مختلف المؤسسات، كما توثر بدرجات متفاوتة على أداء المنظمات التعليمية، من خلال التأثير على كل الوظائف والأنشطة التي تمارسها تلك المنظمات، وتعمل على تحسين جودة العمل في المؤسسات التعليمية عن طريق استخدام الأساليب الإلكترونية الحديثة، وتعد مدخلاً معاصراً لتطوير المؤسسات التعليمية وتحديثها ومواجهة مشكلات الإدارة التقليدية.

وفي السياق نفسه أوصت دراسة العريشي (٢٠٠٨م) إلى ضرورة التخطيط الجيد لإعداد العاملين وتهيئتهم نحو التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية من خلال عقد الدورات التدريبية اللازمة لتثقيفهم.

كما أوصت دراسة المسعود (٢٠٠٨م) بضرورة تشجيع العمل الإداري الإلكتروني من قبل المسئولين في الإدارات العليا، وحث جميع العاملين على استخدام تقنية المعلومات الإدارية ، وتوفير أفضل برامج الحماية الإلكترونية لحماية البيانات، كما

أشارت دراسة هيجنز Higgins، (٢٠٠٨) إلى ضرورة تطوير استراتيجية للإدارة الإلكترونية من قبل القادة التربويين في المؤسسات التربوية الخاصة، وذلك من أجل تحقيق أهداف التعلم الإلكتروني، وأن هذه التقنية المتطورة تحتاج عند تطبيقها في التعليم إلى تنظيم إداري متقن يبنى على أسس علمية، في إطار التخطيط التربوي، والإدارة التربوية لضمان تحقيق أهداف التعليم .

وتؤكد دراسة الزهراني (٢٠١٣م) على أنه يجب تحويل المعاملات الإدارية في إدارات التربية و التعليم إلى معاملات إلكترونية تماشياً مع بقية الجهات الأخرى ومجاراةً للتقدم العلمي والتقني المتزايد، ومن بين تلك الإدارات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، والتي من مهامها إيصال الخدمة لأفراد المجتمع عن طريق المدارس التابعة لها بأقل تكلفة وأسرع وقت وبأعلى جودة ممكنة، مما يستوجب العمل على التخلص من الإجراءات الروتينية التي تؤخر عملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحاول استشراف تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

مشكلة البحث :

تولي المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً للاستفادة من التكنولوجيا وتقنية المعلومات في معظم قطاعاتها الحكومية، إلا أن هناك بعض الدراسات كشفت عن وجود صعوبات إدارية وبشرية وتقنية وبرمجية ومالية تحد من استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية للبنين بمكة المكرمة (العريشي،٢٠٠٨ م).

وأشارت دراسة المسعود (٢٠٠٨م) إلى أهمية توافر المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية، كما أشارت دراسة الدعيلج (٢٠٠٥م) إلى وجود معوقات تحول دون تطبيق الإدارة

الإلكترونية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية بمكة المكرمة منها: ضعف المخصصات المالية لشراء الأجهزة المتطورة، ونقص الكوادر البشرية ، بالإضافة إلى القصور في عقد الدورات التدريبية في مجال الإدارة الإلكترونية، بينما أكدت دراسة آل شعثان (٢٠١١م) على أن الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير ماتزال تتعامل بأساليب تقليدية في أعمالها الإدارية ولا تتماشى مع ماوصلت إليه التقنية الإدارية الحديثة، ومع توجهات الحكومة السعودية نحو تطبيق الحكومة الإلكترونية والسعي نحو الاستفادة من التقنيات الإلكترونية في كافة التعاملات الإدارية في عصر التقنية.

ولذا برزت لدى الباحث مشكلة سعى من خلالها إلى ضرورة تعرف واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، و رصد معوقاتها، وتحديد متطلبات تطبيقها من وجهة نظر الإداريين فيها، ومن ثم التوصل إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي تسهم في تطوير الأعمال الإدارية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية.

أسئلة البحث :

أجاب البحث الحالي عن الأسئلة التالية :

س١: ما واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير من وجهة نظر مديري الإدارات ورؤساء وموظفي الأقسام بالإدارة ؟

س٢: ما معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير من وجهة نظر مديري الإدارات ورؤساء وموظفي الأقسام بالإدارة ؟

س ٣: ما متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير من وجهة نظر مديري الإدارات ورؤساء وموظفي الأقسام بالإدارة ؟

أهداف البحث:

استهدف البحث العمل على تحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

٢. رصد معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

٣. تحديد متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

أهمية البحث :

في ضوء ما سبق تبدو الأهمية للبحث الحالي في المبررات التالية:

١. تناول موضوعاً على جانب من الأهمية، حيث اتضح من خلال استقراء الدراسات السابقة

(العريشي، ٢٠٠٨م)؛ (آل شعثان، ٢٠١١م) بأنه لم يحظ بالاهتمام الكافي في الإدارات التعليمية، على الرغم من أهميته.

٢. حاول البحث تعرف متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، الأمر الذي يفيد في تعرف ما قد يوجد من مشكلات في تطبيقها، وبالتالي مساعدة المسئولين في التغلب عليها.

٣. قد يساعد تشخيص واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير على توفير المعلومات اللازمة التي تساعد القيادات الإدارية على اتخاذ القرارات المناسبة لعملية التطوير والتغيير.

٤. توجيه نظر المسئولين نحو تبني مدخل الإدارة الإلكترونية كمدخل ثبت نجاحه في إدارة النظم التعليمية في الدول الأجنبية والعربية.

٥. يرتبط هذا البحث بجهة حكومية ذات أثرٍ بالغ وتؤدي دوراً مهماً في حياة المواطنين والمقيمين في المملكة العربية السعودية، وهي الأساس الذي تعتمد عليه عملية التطوير لكافة مؤسسات الوطن.

٦. إثراء المكتبات العربية بصفةٍ عامة والسعودية بصفةٍ خاصة بمثل هذه البحوث التطبيقية التي قد تسهم في تفعيل استخدام التقنيات الإلكترونية في تطوير الأعمال الإدارية في مؤسساتها التعليمية.

مصطلحات البحث:

١. الإدارة الإلكترونية:

وتعرف بأنها:" الإدارة التي تستخدم فيها التقنيات الحديثة مثل الكمبيوتر وشبكة الاتصالات المحلية والشبكة العالمية الإنترنت في أثناء أداء المهام الإدارية والتواصل بين الإدارة في مستوياتها الإشرافية والتنفيذية" (أبوسنينة، ٢٠٠٢م، ٣٤٦). كما تعرف بأنها: "تطبيق لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة هياكل الإدارة التعليمية، لتنفيذ كافة الأعمال فيها إلكترونياً" (العريشي، ٢٠٠٨م، ٢٢).

وفي هذا السياق يمكن تعريف الإدارة الإلكترونية إجرائياً في البحث الحالي على أنها: مجموعة الوسائل والمتطلبات والتحسينات التكنولوجية والإدارية المستمرة التي تستهدف استخدام التقنيات الإلكترونية في إدارة العمليات الإدارية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، أو بعض عناصرها، بهدف الارتقاء بجودتها، وتحسين إدارتها من أجل العمل على تحقيق أهدافها.

٢. متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية:

يقصد بالمتطلبات كل ماهو ضروري ومطلوب من الأشياء المادية والمعنوية في الجوانب الإدارية بحيث يتحقق بعد توفيره في العملية الإدارية إمكانية تنفيذ الأعمال

بأساليب تقنية حديثة آمنة تساعد على نجاح برامج الإدارة الإلكترونية (العمري، ٢٠٠٣م، ٧).

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها جميع المستلزمات المتعلقة بالعناصر البشرية والجوانب الإدارية والتقنيات الإلكترونية و الأمور المالية المطلوب توافرها لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير مما يسهم في تنفيذ الأعمال الإدارية بأساليب تقنية حديثة .

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث فيما يلي:

أ. الحدود الموضوعية: ركز البحث الحالي على تعرف واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، ورصد معوقاتها، و تحديد متطلبات تطبيقها على أرض الواقع.

ب. الحدود البشرية: تم اختيار عينة من مديري الإدارات ورؤساء وموظفي الأقسام بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

ج. الحدود المكانية: الإدارة العامة للتعليم– بنين – بمنطقة عسير.

د. الحدود الزمانية: طبق هذا البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ .

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة عدداً من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعها، وتم عرضها حسب تسلسلها الزمني على النحو التالي:

دراسة دنتون وآخرون (Denton & Othres، ٢٠٠٢) وتناولت تطوير تضمين التكنولوجيا المتقدمة في نظام الإدارة الإلكترونية، ومدى الحاجة لرفع كفاءة التكنولوجيا بالمدارس وإمكانية التميز وتقديم الدعم التقني، وتكونت عينة الدراسة

من (٦٣٣) طالباً من داخل الحرم الجامعي بمعاهد تكساس، واسفرت الدراسة عن أن مواجهة التحديات اللوجستية يتطلب متابعة الطلاب من خلال استخدام التقنية، وتوفير كادرٍ فني مؤهل، كما أن تطبيق نظام الإدارة الإلكترونية يحتاج إلى دعمٍ تقني ومالي في إدارة المشروع، وتوفير المتطلبات المناسبة من دعمٍ مالي وتقني، وأن تقدير كفاءات المهارات التكنولوجية وتقديم خبرات متطورة ومتخصصة للطلاب يتطلب التركيز على قواعد البيانات في نظام الإدارة الإلكترونية .

دراسة ثريت أنوندا (Theerat anonda)، ٢٠٠٢ وتناولت التخطيط لاستخدام التكنولوجيا الإدارية الحديثة في إدارة المدارس الخاصة بتايلاند، وتحديد العلاقة بين المعرفة التكنولوجية والمستويات الإدارية وإدارة المدارس، وتم تصميم مقياس تم تطبيقه على عينة بلغت (٣٦٧) عضواً من مديري المدارس في بعض المدارس الخاصة في تايلاند، وأسفرت الدراسة عن عدم قيام مديري المدارس الخاصة في تايلاند باستخدام تكنولوجيا المعلومات بشكل فعال في إدارة المدرسة، والبحث عن قيام المسئولين عن التعليم بالتخطيط لاستخدام الحاسب الآلي في إدارة المدارس في المستقبل، وتدريب مديري المدارس والمعلمين على البرامج التكنولوجية والكمبيوتر وأساليب استخدامه في إدارة المدارس.

وقام ريل لورا (Reale Laura) ، ٢٠٠٣بدراسة هدفت إلى تعرف آراء مديري المدارس في استخدامهم للإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس، وتم تصميم استبانه تم تطبيقها على عينة من مديري المدارس بلغت (٢٣) مديراً في (٣٨) مدرسة في ولاية انجلاند بالولايات المتحدة الأمريكية، وأسفرت الدراسة عن أهمية دور التكامل التكنولوجي والتدريب على الممارسات الإدارية الإلكترونية الحديثة، والعمل على التغلب على عقبات التغيير في عملية تجهيز المدارس واستخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس .

كما قام جونسون وآخرون (Johnson and others، ٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى وصف نظام الإدارة الإلكترونية لتقديم المقررات والمساقات الدراسية الإلكترونية في التعليم عن بعد، حيث تناولت الإدارة الإلكترونية تقديم مقررات تتناسب مع احتياجات البحث ومتطلباته وجميع عمليات التعليم والتعلم، وتوجيه الدارسين وإرشادهم نحو البحث في البيئات الإلكترونية المختلفة، وإجراء عمليات الاتصال والتقويم إليكترونياً.

وأشارت دراسة سانشيز ألونسو(Alonso ،Sanchez، ٢٠٠٧) إلى استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدعم مسار استراتيجيات التعلم وتحسين تنظيم العمل الإداري، ووضع إستراتيجية محددة لواضعي السياسات والباحثين، وأسفرت الدراسة عن أهمية الاستفادة من نظم إدارة المحتوى لدعم الطلاب في تنظيم الطريقة الذاتية، وأن يتضمن المميزات والوظائف التي يمكن أن تدعم على نطاق واسع، وتوفير الدعم وتقديمه لهم وأن يصبح التعلم ذاتي التنظيم. وضرورة التدريب المكثف والدعم من المربين لتطوير نظم إدارة المحتوى وتنفيذه لتقوية أدوات التعلم، و أن استخدام نظام إدارة المحتوى توفر المرونة لوصول المتعلمين المحتملين في المناطق النائية، وأن بيئات التعلم الإلكتروني يمكن أن تضيف فوائد محتملة لتحسين المهارات الذاتية وتنظيمها للطلاب والمربين.

وهدفت دراسة حمدي(٢٠٠٨م) إلى الكشف عن الصعوبات الإدارية والبشرية والتقنية والبرمجية والمالية التي تحد من استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري تلك المدارس ووكلائها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات حيث طبقت على عينة بلغت(١٣١) مديراً ووكيلاً، وأسفرت الدراسة عن وجود صعوبات مثل حاجة المدارس إلى موظف مختص في تشغيل تقنيات الإدارة الإلكترونية

وصيانتها، وندرة الدورات التدريبية، وغياب لوائح تنظيم طرق تطبيق الإدارة الإلكترونية، والافتقار إلى خطط لاستخدام الإدارة الإلكترونية، وصعوبة التعامل مع البرمجيات الإلكترونية المعتمدة على اللغة الإنجليزية، وضعف التأهيل الفني للمديرين والوكلاء، ومحدودية خطوط الهاتف، والتأخر في الدعم الفني، والصيانة الضعيفة، وقدم الأجهزة في المدارس، وإن البرمجيات المتوافرة ضعيفة ولاترقى لمستوى التطبيقات العالمية المتقدمة، وندرة مصممي البرامج الإدارية المدرسية، وانعدام دور القطاع الخاص في المساهمة المالية.

وهدفت دراسة العريشي(٢٠٠٨م) إلى تعرف درجة أهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة، وأهم العوامل المساعدة على إمكانية تطبيقها في الإدارة، وأبرز معوقات تطبيقها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوَن مجتمع البحث من جميع العاملين بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة (بنين) . واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أهمية لتطبيق الإدارة الإلكترونية وإيجاد عوامل مساعدة على إمكانية تطبيقها في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة .

أما دراسة المسعود (٢٠٠٨م) فقد هدفت إلى التعرف على المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية بمحافظة الرس، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانه كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وأظهرت الدراسة عدداً من المتطلبات اللازمه للتطبيق كضرورة توفر الهيئة الإدارية المدرسية المؤهلة تأهيلاً فنياً على استخدام تقنية المعلومات الإدارية، وضروة توفر عدد من المبرمجين القادرين على تصميم وتطوير البرامج الإلكترونية، وضرورة توافر

المدربين المؤهلين بإدارات التعليم على استخدام التقنية، والعمل على ربط المدارس إلكترونياً بإدارات التعليم .

وتناولت دراسة السحيباني(٢٠٠٩م) إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات وطبقت على عينةبلغت (٩٨) مديراً ومديرة ومساعداً ومساعدة، وأسفرت الدراسة عن توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض، وأوصت بنشر ثقافة الإدارة الإلكترونية وتخطيطها، وتوفير الدورات التدريبية للعاملين في الإدارة بعد تطبيق نظام الحوافز .

وهدفت دراسة الغامدي(٢٠٠٩م) إلى تعرف درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس تعلىم البنين بمدينة ينبع الصناعية، ودرجة مساهمتها في تجويد العمل الإداري من وجهة نظر المديرين والوكلاء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات وطبقت على عينة بلغت (٤٩) فرداً، وأسفرت الدراسة عن أن الإدارة الإلكترونية تطبق بدرجة عالية في مدارس تعلىم البنين بمدينة ينبع الصناعية، وأن تطبيقها في تلك المدارس قد أسهم في تجويد العمل الإداري بدرجة عالية جداً، وأوصت بعقد الدورات التدريبية المتخصصة في مجال تطبيقات الإدارة الإلكترونية، وتفعيل الموقع الإلكتروني الخاص بكل مدرسة، وتقديم كافة الخدمات المدرسية من خلاله .

وهدفت دراسة آل تميم (٢٠١٠م) تعرف دور الإدارة الإلكترونية في تحسين أداء الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديرات المدارس في المملكة العربية السعودية، وتحديد المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارات المدارس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج،

ومنها: موافقة أفراد مجتمع الدراسة على أهمية دور الإدارة الإلكترونية في تحسين أداء الإدارة المدرسية بدرجة شديدة.

أما دراسة الشهري(٢٠١١م) فقد هدفت إلى تعرف واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الممارسات الإشرافية التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث طبقت على جميع مشرفي المواد فيها، وأسفرت الدراسة عن أن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الممارسات الإشرافية التربوية في منطقة عسير من وجهة نظر المشرفين التربويين كان مطبقاً بدرجة (موجود إلى حد ما)، وأوصت الدراسة بقيام الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم بوضع خطة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الممارسات الإشرافية التربوية تتضمن تحديد أهداف وأساليب وإجراءات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الممارسات الإشرافية التربوية، والاهتمام بالبنية التحتية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإشراف التربوي والمدارس، وتأمين كل ما تحتاج إليه من برامج وأجهزة وشبكات، وموارد مالية .

بينما هدفت دراسة السلمي (٢٠١٢م) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية، وتعرف مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة الاحتياجات التدريبية تُعزى لـ: (الخبرة، والدورات التدريبية في الحاسب الآلي). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وأسفرت عن مجموعة من النتائج، منها: أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية في جميع مجالاتها؛ كانت عالية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على الجوانب المهمة في البحث العلمي كالإطار النظري والمنهجية العلمية والأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث والتحليل واستخلاص النتائج وتوظيف تلك الدراسات في تفسير نتائج البحث الميدانية.

ثانياً: أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

اتفاق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانه كأداة لجمع البيانات واشتراكها في منهج البحث الذي تم اختياره وهو المنهج الوصفي المسحي، كما أكدت أغلب الدراسات السابقة على أهمية توظيف الإدارة الإلكترونية في تطوير منظومة التعليم بصفة عامة وإدارته بصفة خاصة حيث تسهم في تطوير الأعمال الإدارية وتحسينها في تلك المؤسسات التعليمية .

ثالثاً: أوجه الخلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف الرئيس لها وهو محاولة تعرف واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية ورصد معوقتها وتحديد متطلبات تطبيقها في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير مما يسهم في تطوير الأعمال الإدارية والفنية بتلك الإدارة، كما تختلف هذه الدراسة عن سابقاتها في عنوانها وأهدافها وعينتها ومكان تطبيقها.

ومن هنا فإن هذه الدراسة تكمل المحاور والجوانب التي لم تتعرض لها الدراسات السابقة مما يعزز الحاجة إليها، خاصة في حدودها الموضوعية التي تناولتها وماتوصلت إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات.

الإطار النظري للبحث:

اشتمل الإطار النظري في هذا البحث على ستة موضوعات تتعلق بالتطور التاريخي للإدارة الإلكترونية وأهدافها وأهميتها وعناصرها ووظائفها ومقومات تطبيقها ؛ والتي تم الاستفادة منها في تحديد متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية ممايسهم في تغيير أسلوب العمل وتنظيمه في المجالات التربوية وتوظيفها في تحقيق الأهداف المنشودة.

١- التطور التاريخي للإدارة الإلكترونية:

بين نجم (٢٠٠٤م، ١٦٠) أن التطور التاريخي لتطبيق الإدارة الإلكترونية يمكن تحديد أبعاده على مستويات متعددة على النحو التالي:

- الإدارة الإلكترونية هي امتداد للمدارس الإدارية: ذلك أن دراسة تطور الفكر الإداري والمدارس الإدارية كشفت بأن المختصين في الإدارة قد حددوا مساراً تاريخياً متصاعداً لتطور الفكر الإداري والمدارس الإدارية على مدى أكثر من قرن من الزمن، بدءاً بالمدرسة الكلاسيكية ثم مدرسة العلاقات الإنسانية التي تنامت وتوجهت في المدرسة السلوكية، وإلى المدخل الكمي في أثناء الحرب العالمية الثانية، ثم مدرسة النظم في بداية الخمسينيات، ثم المدرسة الموقفية في الستينيات فمدخل منظمة التعلم في الثمانينيات؛ لتتوج مسيرة التطور في منتصف التسعينيات بصعود الإدارة الإلكترونية.

- الإدارة الإلكترونية هي امتداد للتطور التكنولوجي في الإدارة الذي اتجه منذ البدء إلى إحلال الآلة محل العامل، والإنترنت وشبكات الأعمال هي التكنولوجيا الأرقى والأكثر عولمة وأسرع توصيلاً وأكثر تشبيكاً، وكل هذا يجعل الإدارة الإلكترونية ذات أبعاد تكنولوجية أكثر من أية مرحلة تاريخية تعاملت فيها الإدارة مع التكنولوجيا، ولعل هذا يفسر أن التطور التكنولوجي في مجال الإنترنت لا يقف عند الأجهزة وإنما يتجاوزها

وبدرجة أكبر إلى البرمجيات التي تتعلق بالوظائف والعلاقات وإنجاز الأعمال والصفقات رقمياً عن بعد.

- الإدارة الإلكترونية هي نتاج تطور تبادل البيانات الإلكترونية الضيقة إلى مجال الأعمال الإلكترونية الواسعة، إذ أن الأشكال الأولى لتبادل البيانات الإلكتروني مع الإنترنت أصبحت شبكة داخلية يمكن أن تغطي جميع العاملين في الشركة وشبكة خارجية تغطي علاقات الشركة مع الموردين والزبائن والمجموعة المشتركة من الشركات في شبكة الأعمال، وكذلك التبادل المفتوح عبر الويب مع جميع مستخدمي الإنترنت في العالم، ومع هذا التبادل ظهرت الإدارة الإلكترونية في نطاقها الضيق لتتسع مع التجارة الإلكترونية ولتبلغ المدى الأوسع المعروف حتى الآن مع الأعمال الإلكترونية.

- من التفاعل الإنساني إلى التفاعل الآلي: حيث إن الإدارة (خاصة الكلاسيكية) نظرت في البداية إلى التفاعل الإنساني كنظرة سلبية لأنه يؤدي إلى علاقات شخصية وتنظيم رسمي، في حين كانت البيروقراطية تقوم في أحد مبادئها الأساسية على فصل العلاقات الشخصية عن العمل والوظيفة، وفيما بعد نظرت الإدارة (خاصة السلوكية) إلى التفاعل الإنساني كنظرة إيجابية لأنه يمكن أن يؤدي إلى تعاون إيجابي بين الإدارة والعاملين، وكذلك بين العاملين أنفسهم لخدمة أهداف المؤسسة، ولكن مع الإنترنت وشبكات الأعمال فإن التفاعل يمكن أن يبلغ مداه تنظيمياً وجغرافياً وفنياً وزمنياً، فالإنترنت تجعل الاتصال ممكناً الآن وفي كل مكان باعتمادية عالية وأقل ما يمكن من الضوضاء مهما كانت المسافات.

٢- أهداف الإدارة الإلكترونية:

يتمثل الهدف الرئيس للإدارة الإلكترونية في استخدام التكنولوجيا المتطورة في تقديم الخدمات للمستفيدين بشكلٍ عام بكل يسر وسهولة، وبكفاءة وفاعلية عالية، كما يمكن تحديد أهداف الإدارة الإلكترونية في النقاط التالية:

١- تكامل أجزاء التنظيم وتوحيدها كنظام مترابط من خلال تقنية المعلومات، وكذلك تطوير عمليات الإدارة وتعزيز فعاليتها في خدمة الأهداف المؤسسية، وتقديم متطلبات فاعلة وداعمة لاتخاذ القرارات وإيجاد البيئة والمناخ التنظيمي الملائم للبحث والتطوير الإداري الشامل والمتواصل (العواملة، ٢٠٠٣م، ٢٦٥).

٢- اختصار وقت تنفيذ المعاملات الإدارية، والدقة والوضوح في العمليات الإدارية المختلفة داخل المؤسسة، وتقليل استخدام الأوراق، وبالتالي تجنب المعاناة المترتبة على الحفظ وتخزين الوثائق (الهوش، ٢٠٠٦ م، ٢٢).

٣- التقليل من الأخطاء المرتبطة بالعامل الإنساني، والتوافق مع بقية دول العالم خصوصاً المتقدمة، وزيادة القدرة التنافسية للمنظمات.

٤- تبسيط الإجراءات داخل المؤسسة، وتسهيل الاتصال بين دوائرها، وتحويل الأيدي العاملة الزائدة عن الحاجة إلى أيدي عاملة لها دور أساس في تنفيذ العمل الإداري عن طريق إعادة التأهيل لمواكبة التطور، والتعاضد مع رأس المال الفكري، والاستخدام الواسع لتكنولوجيا المعلومات (القرني، ٢٠٠٧م، ١٧).

٥- تقليل كلفة الإجراءات الإدارية وما يتعلق بها من عمليات، وزيادة كفاءة العملية الإدارية، و إزالة الفجوة التنظيمية بين الإدارة العليا والإدارة التنفيذية، وإلغاء التقسيم التقليدي بين الإدارة التي تتخذ القرار والعاملين الذين ينفذون القرار (الحمدان والعنزي، ٢٠٠٨م، ١٠١).

٦- تقديم فرص ميسرة لتقديم الخدمات الإلكترونية لطالبيها، وتخفيف حدة المشكلات الناجمة عن تعامل طالب الخدمة مع موظف محدود الخبرة أو غير ماهر في التعامل مع الجمهور، وتخفيف مساوئ مركزية السلطة، وحدة البيروقراطية، وتضخم الهرم الإداري، والاعتماد على الشبكة العنكبوتية الرشيقة دون الشبكة الهرمية المعوقة (حمدي، ٢٠٠٨م، ٣٩).

٧- إدارة الملفات بدلاً من حفظها، واستعراض المحتويات بدلاً من القراءة، والبريد الإلكتروني بدلاً من الصادر والوارد، والإجراءات التنفيذية بدلاً من محاضر الاجتماعات، والانجازات بدلاً من المتابعة، واكتشاف المشكلات بدلاً من المتابعة، والتجهيز الناجح للاجتماعات (السالمي والسليطي، ٢٠٠٨م، ٣٩).

٣- أهمية الإدارة الإلكترونية:

تتضح أهمية الإدارة الإلكترونية في قدرتها على مواكبة التطور النوعي والكمي الهائل في مجال تطبيق تقنيات ونظم المعلومات كما تمثل الإدارة الإلكترونية نوعاً من الاستجابة القوية لتحديات القرن الواحد والعشرين بمتغيراته السريعة الذي تختصر العولمة والفضاء الرقمي واقتصاديات المعلومات والمعرفة وثورة الإنترنت وشبكة المعلومات العالمية كل متغيراته وحركة اتجاهاته (ياسين، ٢٠١٠م، ٣٥)، وترجع أهميتها إلى:

١- محاولة الاستفادة من التطور الحادث في تكنولوجيا المعلومات، والعمل على تطبيقاتها التكنولوجية الجديدة والشاملة، الأمر الذي يؤدي إلى تطوير كفاءة المنظمات وزيادة فعاليتها (Turban & Others، ٢٠٠٨، ٥٥٤).

١- إزالة الفجوة التنظيمية بين الإدارة العليا والموظفين في الإدارة السفلى، وإلغاء التقسيم التقليدي بين الإدارة العليا التي تتخذ القرار والعاملين الذين ينفذون، والاستشاري الذي يقدم النصح والمشورة والتوصية (العمار، ٢٠٠٨م، ١٩٤).

٣- تحقيق المرونة في عمل الموظف بحيث يمكن للموظف الدخول إلى الشبكة الداخلية من أي مكان قد يتواجد فيه والقيام بالعمل في الوقت والمكان اللذين يرغب العمل فيهما، فأصبح المكتب باستخدام تطبيقات الإدارة الإلكترونية ليست له حدود ، وكذلك سهولة عقد الاجتماعات عن بعد بين الإدارات المتباعدة جغرافياً، وسهولة وسرعة وصول التعليمات والمعاملات الإدارية للموظفين والزبائن والمراجعين كذلك، وتحسين فاعلىة الأداء واتخاذ القرار من خلال إتاحة المعلومات والبيانات لمن أرادها ، وتسهيل الحصول عليها من خلال تواجدها على الشبكة الداخلية وإمكانية الحصول علىها بأقل مجهود من خلال وسائل البحث الآلي المتوافرة (عامر، ٢٠٠٧م، ٣٤).

٤- رفع مستوى الأداء، وتلافي مخاطر التعامل الورقي، وانخفاض التكاليف، وزيادة دقة البيانات والمعلومات ، وتقليص الإجراءات الإدارية، والاستخدام الأمثل للطاقات البشرية، وتميز الخدمات العامة، ووضع استراتيجيات وخطط التأسيس، وتوفير البنية التحتية للإدارة الإلكترونية، وتطوير التنظيم الإداري والخدمات والمعاملات الحكومية وفق تحول تدريجي، والتوعية والتثقيف مع التعليم والتدريب للعاملين، وإصدار التشريعات الضرورية أو تعديل التشريعات الحالية وتحديثها، إضافة إلى أمن المعلومات وحمايتها في الإدارة الإلكترونية (كتوعه٢٠٠٤م،٤٩١) ؛ (غنيم، ٢٠٠٤م، ٤٣).

٤- عناصر الإدارة الإلكترونية:

يمكن تحديد الإدارة الإلكترونية في أربعة عناصر هي : إدارة بلا ورق، حيث تتكون من الأرشيف الإلكتروني والبريد الإلكتروني والأدلة والمفكرات الإلكترونية والرسائل

الصوتية ونظم تطبيقات المتابعة الآلية. وإدارة بلا مكان، وتتمثل في الهاتف المحمول والهاتف الدولي الجديد (التليديسك) والمؤتمرات الإلكترونية والعمل عن بُعد من خلال المؤسسات الإفتراضية عبر الإنترنت. وإدارة بلا زمان، تستمر (٢٤) ساعة متواصلة ففكرة الليل والنهار والصيف والشتاء هي أفكار لم يعد لها مكان في العالم الجديد. وإدارة بلا تنظيمات جامدة، إذا تعمل من خلال المؤسسات الشبكية والمؤسسات الذكية التي تعتمد على صناعة المعرفة (إبراهيم، ٢٠١٠م، ٥٤).

في حين يرى المسعود (٢٠٠٨م، ٥٩) أن الإدارة الإلكترونية تتكون من أربعة عناصر أساسية هي: الحاسب الآلي ومكوناته المادية وملحقاتها، و برامج الحاسوب، وشبكات الإنترنت، وأخيراً العنصر البشري، ويشمل المديرين والخبراء والمساعدين ، والمبرمجين.

كما أن تطبيق الإدارة الإلكترونية يتطلب عدة عناصر وهي: الأجهزة والمعدات، والبرمجيات بمختلف أنواعها، والاتصالات، ونظم المعلومات، وأخيراً الكوادر البشرية. ومما سبق يتضح أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة التربية والتعليم يتطلب توافر عناصر من: عتاد الحاسب، وبرمجيات، وشبكات اتصال وإنترنت، وعنصر بشري (مستخدم ومستفيد)، وإلا فإنه من الصعوبة بمكان الارتقاء بمستوى العمل الإداري (السالمي والسليطي، ٢٠٠٨م، ٤١).

٥- وظائف الإدارة الإلكترونية:

أثرت التغيرات المتسارعة في الجوانب التكنولوجية والثورة المعرفية بشكلٍ مباشر على الوظائف الإدارية التقليدية للإدارة في جميع المؤسسات العامة والتعليمية، حيث تحولت تلك الوظائف إلى وظائف إلكترونية وتشمل : التخطيط الإلكتروني، والتنظيم الإلكتروني، والقيادة الإلكترونية، والرقابة الإلكترونية، مما أسفر ذلك عن تغير

وظائف الإدارة التقليدية إلى وظائف إلكترونية ، ويمكن تناول هذه الوظائف على النحو التالي:

١) التخطيط الإلكتروني (E-Planning):

يعرف التخطيط بأنه: اتخاذ قرار حاضر لأنشطة المستقبل، أو اختيار بديل مناسب بين عدة بدائل تكون مناسبة لأهداف المستقبل، بينما التخطيط الإلكتروني (E-Planning) فهو عملية ديناميكية مرنة لتحقيق الأهداف معتمداً على المعلومات الرقمية المتوفرة (العمار، ٢٠٠٨م، ٢٠٠) ، أو هو عملية ديناميكية في اتجاه الأهداف الواسعة والمرنة والآنية وقصيرة المدى، القابلة للتجديد والتطوير المستمر خلافاً للتخطيط التقليدي الذي يحدد الأهداف من أجل تنفيذها في السنة القادمة وعادة ما يكون تغيير الأهداف يؤثر سلباً على كفاءة التخطيط، وإن المعلومات الرقمية الدائمة التدفق تضفي استمرارية على كل شئ في المؤسسة بما فيها التخطيط، مما يحوله من التخطيط الزمني المنقطع (وضع التقارير الفصلية) إلى التخطيط المستمر، ونلاحظ أن فكرة تقسيم العمل الإداري التقليدية بين إدارة تخطط وعمال ينفذون، قد تم تجاوزها تماماً في ظل الإدارة الإلكترونية، فجميع العاملين يعملون عن الخط الأمامي عند سطح المكتب وكلهم يمكن أن يساهموا بالتخطيط الإلكتروني مع كل فكرة تبرع في كل موقع وفي كل وقت لكي تتحول إلى فرصة عمل (نجم، ٢٠٠٤م، ٢٣٧).

وفي التخطيط التقليدي، كانت توضع الخطط فيه سواء طويلة أو متوسطة أو قصيرة المدى من أجل بقاء المؤسسة ونموها، ومن ثم تحدد الوسائل وتخصص الموارد من أجل تنفيذ تلك الخطة، وكان هذا أساسياً في مجال التخطيط، الأمر الذي تغير مع ظهور الإنترنت والأعمال الإلكترونية، إلا أن أبو مغايض (٢٠٠٤م، ٢٣٢) يرى أن التخطيط الإلكتروني يعتمد على عدة أمور هي: التركيز بصفة أساسية على استخدام التخطيط

الاستراتيجي، والسعي نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية،وتبسيط نظم العمل وإجراءاته والتي تعتمد بالدرجة الأولى على استخدام شبكات الاتصالات الإلكترونية التي تجعل أداء الأعمال يتم لحظياً، واستخدام نظم جديدة للمعرفة كنظم دعم القرار والنظم الخبيرة ونظم الشبكات العصبية الاصطناعية.

٢) التنظيم الإلكتروني (E-Organizing):

يعرف التنظيم بشكلٍ عام، بأنه: عملية بناء العلاقات بين أجزاء ومواقع العمل والأفراد، من خلال سلطة فاعلة تهدف إلى تحقيق الترابط بين أجزاء العمل بطريقة منظمة وفاعلة. أما التنظيم الإلكتروني، فهو تنظيم الأنشطة بطريقة تسهم في تحقيق أهداف المؤسسة، معتمداً على التنظيم المصفوفي والتنظيم القائم على الفرق والوحدات والسلطات الاستشارية والوحدات التي تدار ذاتياً، واللوائح والسياسات المرنة وتعدد مراكز السلطة (العمار، ٢٠٠٨م، ٢٠٠).

وهذا التنظيم هو الذي يعطي للمؤسسة شخصيتها وميزتها الإدارية، وهذا ما يظهر من خلال المكونات الأساسية للتنظيم التي يمكن تحديدها في التالي:

أ- الهيكل التنظيمي: وهو الاطار الرسمي الذي يحدد كيفية تقسيم المهام والموارد وتجميعها في أقسام وإدارات والتنسيق بينهما لتحقيق أهداف المؤسسة.

ب- التقسيم الإداري: وهو قاعدة تجميع المراكز والأنشطة والوظائف في إدارات وأقسام.

ج- سلسلة الأوامر: وهي ما يمثل خط السلطة المستمر الذي يمتد من مستويات التنظيم الأعلى إلى مستويات التنظيم الأدنى.

د- الرسمية: وهي تتمثل في مجموعة اللوائح والسياسات والقواعد والإجراءات المكتوبة التي توجه العاملين وتحدد طريقة استجابتهم في تأدية أعمالهم.

٥- المركزيـة واللامركزيـة : فالمركزيـة هـي تركيـز سلـسلة اتخـاذ القـرار فـي المستوى التنظيمي الأعلى أو ذروته العليا، في حين تكون اللامركزية بمثابة إعادة توزيع السلطة بشكل يجعلها أكثر اقتراباً من المستويات التنظيمية الدنيا

(نجم، ٢٠٠٤م، ٢٤٤).

٣) القيادة الإلكترونية (E-Leadership):

تعرف القيادة بأنها: عملية التأثير في الأفراد وتشجيعهم بدفعهم نحو إنجاز أهداف معينة . أما القيادة الإلكترونية فتعتمد على استخدام التكنولوجيا، حيث يكون القائد قادراً على اتخاذ قرارات سريعة وفورية لما هو مطلوب منه في أي وقت ومن أي مكان (العمار، ٢٠٠٨م، ٢٠٠).

وأن القيادة قد واجهت في السابق تحديين أساسين هما: المهام والعاملون، وكان التحديان يتقاسمان اهتمام الإدارة ووقتها، وقد أدى هذان التحديان مع تطور الفكر الإداري إلى ظهور مدخلين:

الأول: المدخل المرتكز على المهام، وهذا المدخل الصلب للقيادة القائمة على قوة التنظيم المتمثل في قوة المركز الإداري، والقوة الشرعية المرتبطة بالسلطة الرسمية والقوة القسرية وقوة العوائد وقوة المعلومات وهذه هي القيادة الإجرائية، وهي القيادة التي تركز على المهام وتقوم بتبادل العوائد مقابل الأداء.

الثاني: المدخل المرتكز على العاملين، وهذا هو المدخل الناعم المرن القائم على القوة الشخصية وقوة العلاقة بين القائد والمرؤوسين وقبول المرؤوسين لقائدهم وتأثيره فيهم (نجم، ٢٠٠٤م، ٢٥٨).

٤) الرقابة الإلكترونية (E-Controlling):

تعني الرقابة التقليدية متابعة الجهود الخاصة بالعمل وفقاً للخطط المحددة مسبقاً، من أجل التأكد من تحقق الأهداف المعنية والعمل على تصحيح الأخطاء، أما الرقابة الإلكترونية فهي رقابة مستمرة لجميع أنشطة المؤسسة؛ حيث يستطيع الجميع معرفة ما يجري في المؤسسة باستخدام أنظمة المعلومات وشبكاتها القائمة على الإنترنت، وتعمل الرقابة الإلكترونية على تحقق الإستخدام الفعال لأنظمة المعلومات وشبكاتها القائمة على الإنترنت بكل ما تعنيه من فحص وتدقيق ومتابعة آنية وشاملة، وتحقيق مزايا كثيرة لها منها: تحقق الرقابة بالوقت الحقيقي بدلاً من الرقابة القائمة على الماضي؛ وتحقيق الرقابة المستمرة بدلاً من الرقابة الدورية بما يولد تدفقاً مستمراً للمعلومات الرقابية في كل وقت بدلاً من الرقابة المتقطعة لإجرائها في أوقات متباعدة وبشكل دوري، كما تتطلب الرقابة الإلكترونية تحفيز العلاقات القائمة على الثقة مما يقلل من الجهد الإداري المطلوب في الرقابة، وتقلص الرقابة الإلكترونية مع الوقت من أهمية الرقابة القائمة على المدخلات أو العمليات أو الأنشطة لصالح التأكيد المتزايد على النتائج (العمار، ٢٠٠٨م، ٢٠٠).

ولذلك تعمل الرقابة الإلكترونية على مساعدة الشبكة الداخلية للمؤسسة، نحو تقليص الفجوة الزمنية بين الانحراف وتصحيحه، كما أنها عملية مستمرة ومتجددة تكشف عن الانحراف أولاً بأول، من خلال تدفق المعلومات، مما يزيد من قدرة الرقابة الإلكترونية على توفير إمكانية متابعة العمليات المختلفة وسير القرارات المتنوعة وتصحيح الأخطاء في كافة أنواع المؤسسات، الأمر الذي يؤدي إلى تداخل حدود المسئولية الإدارية للمديرين والتنفيذيين، فالجميع يعمل في الوقت نفسه، ويؤدون المهمة نفسها ويتحملون المسئولية نفسها، وهذا ينمي الاتجاه المتزايد نحو التأكيد على الثقة الإلكترونية والولاء الإلكتروني سواء بين العاملين والإدارة أو بين المستفيدين

والإدارة، مما يدل على أن الرقابة الإلكترونية تكون أكثر اقتراباً من الرقابة القائمة على الثقة (Dessler، ٢٠٠٩، ٣٤٥).

ومن الملاحظ أن الرقابة الإلكترونية تصبح أكثر قدرة على معرفة المتغيرات الخاصة بالتنفيذ أولاً بأول، وبالوقت الحقيقي (Real Time)، فالمعلومات التي تسجل فور التنفيذ تكون لدى المدير في نفس الوقت مما يمكنه من معرفة المتغيرات قبل أو عند التنفيذ والاطلاع بالتالي على اتجاهات النشاط خارج السيطرة لاتخاذ ما يلزم من إجراءات التصحيح التي تصل في نفس الوقت إلى المسئولين عن التنفيذ. فالتقنية واستخدام الحاسب يعتبران الآن الوسيلة الفعالة للمدير في المنظمات المعاصرة لتشغيل وإنتاج المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات وأداء وظائف العملية الإدارية بكفاءة عالية (الصباب وآخرون، ٢٠٠٥م، ١٧٢).

كما أن لتطبيق الرقابة الإلكترونية مزايا عديدة منها: سهولة الوصول إلى المعلومات وتقنين الدخول عليها، وإمكانية نشر اللوائح والإجراءات الخاصة بالخدمات الإدارية ومعايير تقديمها، وإتاحة الاطلاع عليها إلكترونياً، كذلك إمكانية تحديد المسئولية بتعرف متخذي القرار والقدرة على المحاسبة عند ارتكاب الأخطاء، وإتاحة قنوات اتصال متعددة لتبادل المعلومات، والتمكن من إنهاء الخدمات إلكترونياً عبر الشبكة المعلوماتية، وذلك بوضع معلومات كاملة عن الإجراءات الإدارية ومتطلباتها مما يسهل عملية المتابعة، وإمكانية وضع مشاريع القوانين والأنظمة على المواقع الإلكترونية مما يسهل عملية المتابعة، وتعزيز مبدأ المساءلة والمحاسبة الإدارية (بخش، ٢٠٠٧م، ٦٠).

إن مزايا الرقابة الإلكترونية تتمثل في أنها أكثر قدرة على معرفة المتغيرات الخاصة بالتنفيذ أولاً بأول وفي الوقت الحقيقي؛ أي انخفاض الفجوة الزمنية بين التنفيذ

والرقابة عليه، والاقتراب أكثر إلى الرقابة القائمة على الثقة بدلاً من الرقابة القائمة على الصلاحيات، وقلة المفاجآت الداخلية بوجود الرقابة الفورية عليها وتصحيحها، وأيضاً التحول من الرقابة القائمة على المدخلات والعمليات والأنشطة إلى الرقابة على النتائج، وكذلك سرعة انتشار نتائج الرقابة فالجميع يعرف ماذا يحدث، كما أشار الطائي (٢٠٠٥م، ١٦) إلى أن من عيوب الرقابة الإلكترونية افتقارها إلى التفاعل الإنساني، وإحساس العاملين بأن الإدارة تراقبهم عن بعد، وسهولة الاختراق.

٦- الوصايا العشر لتطبيق الإدارة الإلكترونية :

نظراً لما يشهده عصرنا الحالي من تطور تقني وإداري ومعلوماتي في حياة مؤسساتنا بوجه عام ومؤسساتنا التربوية بوجه خاص لتقديم أفضل الخدمات إلى الجمهور المعني فقد قدما العاني وجواد (٢٠١٤م، ١٩٠) عدداً من الوصايا المهمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية بكفاءة وفاعلية ومنها :

١- التأكيد على إظهار مزايا الإدارة الإلكترونية وما تقدمه من خدمات وسرعة في اتخاذ القرارات.

٢- التثقيف المستمر بشأن البيئة الإلكترونية والإدارة الإلكترونية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٣- متابعة التطورات وما يستجد من تقنيات تخدم أعمال بناء أحدث النظم والأطر العملياتية لصالح إدارة المنظمة، والجمهور المستفيد.

٤- ربط المنظمة ومرافقها بشبكة حواسيب كفوءة وفاعلة.

٥- السعي نحو مكننة الأعمال والفعاليات والأنشطة التنظيمية.

٦- استخدام نظم وأدوات كفوءة لضمان أمن وتحقيق الحماية للبيانات والعلومات.

٧- تأمين مناقلة المعرفة بين المعنيين في الإدارة الإلكترونية.

٨- السعي نحو إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظم ومرافق المنظمة كافة.

٩- ربط المنظمة بالعالم الخارجي (منظمات وجمهور) ضمن حزمة إنترنت كفوءة.

١٠- استمرارية التدريب والتثقيف لتهيئة الكادر المتعلم والكفء في إدارة البيئة الإلكترونية.

وفي ضوء عرض أدبيات البحث والدراسات السابقة تبين للباحث أهمية دراسة تطبيق الإدارة الإلكترونية (واقعها ومعوقاتها ومتطلبات تطبيقها) بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير كموضوع حيوي من أجل تحويل الأعمال والخدمات الإدارية التقليدية إلى أعمال وخدمات إلكترونية ترتقي بأداء الجهاز الإداري، وتحقيق الاستخدام الأمثل للخدمات بسرعة عالية ودقة متناهية من حيث تبسيط الإجراءات الإدارية، وتسهيل وتسريع عملية صنع القرار، وتقديم جودة الخدمات الإلكترونية وفق معايير فنيية وتقنية عالية تواكب روح العصر ومتطلباته.

ولذا اتجه الباحث لعمل هذا البحث الميداني الوصفي مما يؤكد على أهمية إجراء مثل هذا البحث ليكون مقدمة لبحوث تطبيقية مستقبلياً على مؤسساتنا التربوية .

منهجية البحث وإجراءاته:

١- منهج البحث :

اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته لطبيعة البحث الذي يهدف الكشف عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، ورصد معوقاتها، وتحديد متطلبات تطبيقها من أجل الإسهام في تطوير أداءها ورفع كفاءتها الإنتاجية.

٢- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من مديري الإدارات ورؤساء وموظفي الأقسام في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير قسم البنين، وقد بلغ عددهم (٣٦٠) موظفاً منهم (٣٦) مديراً، (١٤) رئيس قسم، و (٣٢٠) موظفاً يعملون في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٦/١٣٣٥هـ، وتم التوزيع على نسبة (٥٠%) لكل فئة باعتبارها نسبة ممثلة للمجتمع المستهدف بالبحث .

والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث طبقاً للجهة التي يعملون فيها.

م	الوظيفة	عدد أفراد مجتمع الدراسة	الاستبانات الموزعة		الاستبانات المرتجعه		الاستبانات الصالحة للتحكيم	
			ع	%	ع	%	ع	%
١	مدير إدارة	٣٦	١٣	٧,٢	١٢	٧,٥	١١	٢.٩
٢	رئيس قسم	١٤	٧	٣,٩	٧	٤.٤	٧	٨.٥
٣	موظف إدارة	٣٢٠	١٦٠	٨٨,٩	١٤٠	٨٨,١	١٠٢	٨٥
	المجموع	٣٦٠	١٨٠	%١٠٠	١٥٩	%١٠٠	١٢٠	%١٠٠

ويتضح من الجدول (١) أن عددالاستبانات الموزعة على فئات المجتمع بنسبة (٥٠ %) من المجتمع الأصلي بلغت (١٨٠) استبانه، حيث بلغ عدد المديرين (١٣) مديراً بنسبة ٧,٢% و (٧) رئيس قسم بنسبة ٣,٩% و(١٦٠) موظفاً إدارياً بنسبة ٨٨,٩ % من أفراد مجتمع البحث.

٣- عينة البحث :

تم أخذ عينة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي للبحث، استجاب منها ما مجموعه (١٢٠) فرداً تمثلت في (١١) مديراً، و(٧) رئيس قسم، و(١٠٢) موظفاً إدارياً من منسوبي الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، حيث بلغ العدد الإجمالي القابل للتحليل الاحصائي (١٢٠) استبانة بنسبة ٦٦,٦٧% من إجمالي الاستبانات الموزعة .

كما أ نسبة العدد الإجمالي الصالح للتحليل الإحصائي مقارنة بالعدد الإجمالي للمجتمع المستهدف بالبحث يمثل نسبة (٣٣، ٣٣%) وهي نسبة جيدة للعينة.

٤- أداة البحث :

في ضوء الأهداف التي سعى إليها البحث ، استخدم الباحث استبانة اشتملت على ثلاثة محاور :

الأول عن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية، والثاني عن معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية، والثالث عن متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وطبقت على عينة من مديري الإدارات ورؤساء وموظفي الأقسام بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير. وتم بناء الأداة (الاستبانه) وفق التالي :

- مراجعة الأدبيات عن الإدارة الإلكترونية.
- المقابلات الشخصية مع بعض موظفي الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

- مراجعة الأدوات المستخدمة حول موضوع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الدراسات السابقة وذلك رغبة من الباحث في بناء أداة خاصة بهذا البحث تكون مراعية لمحاوره ومستوعبه لحدوده الموضوعية.

كما احتوت استبانة البحث في صورتها الأولية على جزئين هما :

الجزء الأول : خصص للبيانات الأولية للمستجوبين.

الجزء الثاني : اشتمل على (٧٩)عبارة كشفت عن واقع ومعوقات ومتطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، وذلك من خلال ثلاثة محاور هي:

المحور الأول : واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية وعدد عباراته (١٩) عبارة.

المحور الثاني : معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية وعدد عباراته (١٨) عبارة.

المحور الثالث : متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية وعدد عباراته (١٢) عبارة.

وقد صيغت عبارات الاستبانة بالشكل المغلق الذي يحدد الإجابة المحتملة لكل عبارة على نحو يتيح لأفراد البحث الإجابة عنها تبعاً للخيارات المطروحة، حيث اعتمد الباحث مقياس (ليكرت) الخماسي وهو موافق بشدة (وتساوي (٥) درجات)، موافق (وتساوي (٤) درجات)، غير متأكد (وتساوي (٣) درجات)، غير موافق (وتساوي (٢) درجتان)، غير موافق (وتساوي (١) درجة واحدة) على التوالي.

٥- صدق أداة البحث :

أ- الصدق الظاهري لأداة البحث:

بعد إعداد الصيغة الأولية لأداة البحث تم عرضها على هيئة من المحكمين والخبراء في مجال التربية والإدارة من أجل التأكد من مناسبة الفقرات وحذف أو تعديل

مواصفات بعض الفقرات، والتأكد أيضاً من صدقها الظاهري وبيان مدى قدرتها على قياس ماوضعت أساساً لقياسه.

وبعد استلام ملحوظات المحكمين قام الباحث بإعادة صياغة بنود أداة البحث والإضافة إليها والحذف منها في ضوء أراء ومقترحات هؤلاء المحكمين حتى خرجت بصورتها النهائية .

ب– صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث :

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتوضيح العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور البحث، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول : واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية :

جدول (٢) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل الارتباط
١.	توفر الإدارة الصيانة الدورية الضرورية على الأجهزة والشبكات.	٠,٣٣١
٢.	توافر الإدارة إداريين مؤهلين لاستخدام الإدارة الإلكترونية في إدارتها وأقسامها.	٠,٣١٢
٣.	يوجد لدى الإدارة خطة استراتيجية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في إداراتها وأقسامها.	٠,٤١٥*
٤.	توجد في الإدارات والأقسام تعليمات محددة لاستخدام الإدارة الإلكترونية.	٠,٢٥٩
٥.	تضع إدارة التربية والتعليم تطبيق الإدارة الإلكترونية ضمن أولوياتها.	٠,٢٤١
٦.	يحرص منسوبو إدارة التربية والتعليم على التعلم الذاتي لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات.	٠,٢١٩
٧.	تشجع إدارة التربية والتعليم منسوبيها على المبادرة باستخدام الإدارة الإلكترونية.	٠,٤٣١*

م	الفقرة	معامل الارتباط
٨.	إمكانية التحديث والمراقبة المستمرة للأجهزة والوسائل التي تسهم في تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة .	**٠,٥٦٤
٩.	يوجد لدة الإدارة خطة لتدريب منسوبها على الإدارة الإلكترونية.	*٠,٤٢٣
١٠.	يتقبل منسوبو إدارة التربية والتعليم تطبيق الإدارة الإلكترونية.	٠,٢٩١
١١.	توفر إدارة التربية والتعليم التجهيزات والامكانات للإدارة الإلكترونية .	**٠,٣٤٩
١٢.	توفر إدارة التربية والتعليم شبكات انترنت ذات سرعة وسعة عالية.	**٠,٥٩١
١٣.	توفر إدارة التربية والتعليم الحماية والامان بانتظام بصورة كافية.	**٠,٦٤٥
١٤.	تعمل إدارة التربية والتعليم على توفير خدمة الاتصال بشبكة الانترنت في كافة إداراتها واقسامها.	**٠,٦٢٤
١٥.	توافر لدى القيادات الإدارية الرغبة في مسايرة التحول نحو الإدارة الإلكترونية.	**٠,٥٣٤
١٦.	تركز إدارة التربية والتعليم على تسير العمل بالإجراءات الورقية.	**٠,٤٦١
١٧.	توفر إدارة التربية والتعليم الحوافز والمكافآت للمتميزين في تطبيق أساليب الإدارة الإلكترونية .	*٠,٤٢١
١٨.	تستعين الإدارة بالخبراء والمتخصصين لاستشارتهم في تطبيق الإدارة الإلكترونية.	*٠,٤٣٦
١٩.	يؤمن الإداريون في الإدارة بدور الإدارة الإلكترونية في إنجاز الأعمال بكفاءة وفعالية.	*٠,٤٣٢

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوي معنوية ٠,٠١ * الارتباط دال إحصائياً عند مستوي معنوية ٠,٠٥

يوضح جدول (٢) بأن هنالك فقرات ذات اتساق داخلي دال عند مستوى معنوية(٠,٠١)(**) بينما توجد فقرات دالة عند مستوى معنوية(٠,٠٥)(*)

المحور الثاني : معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية:

جدول (٣) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل الارتباط
١.	مقاومة بعض الجهات التنفيذية للتحول نحو الإدارة الإلكترونية.	٠,٣١٢
٢.	صعوبة اقتناع القيادات العليا والعاملين في الإدارة بتطبيق الإدارة الإلكترونية.	٠,٣٦١
٣.	ضعف إمكانات العاملين في الإدارة نحو استخدام التكنولوجيا الإدارية.	**٠,٥٦٩
٤.	قلة توافر الثقة في التعاملات الإلكترونية لدي القيادات الأكاديمية في الإدارة.	**٠,٦٥٨
٥.	قلة البرامج التدريبية للعاملين في الإدارة على استخدام الحاسب الآلي.	**٠,٦٢٣
٦.	شعور بعض العاملين بالرهبة بسبب التغيير في منهجية ومتطلبات العمل الإداري.	**٠,٧٤٥
٧.	خوف العاملين من حركة التنقلات التي قد تحدث نتيجة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	**٠,٥٦٩
٨.	نقص الخبرة الفنية اللازمة لصيانة الأجهزة الإلكترونية في الإدارة.	*٠,٣٢٤
٩.	نقص التمويل اللازم لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة.	**٠,٥٤٦
١٠.	قلة رغبة العديد من العاملين في الإدارة في التغيير.	٠,٣٢٤
١١.	قلة وجود تشريعات تجرم وتعاقب على اختراق قواعد البيانات.	**٠,٤٥٦
١٢.	مقاومة العاملين للتحول نحو العمل الإلكتروني في الإدارة.	**٠,٢٣٤
١٣.	غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض موظفي الإدارة (المرؤوسين).	**٠,٥١٢
١٤.	جمود اللوائح التنظيمية والتشريعية التي تنظم العمل الإداري داخل الإدارة.	*٠,٤٢٣
١٥.	ضعف خبرات ومهارات التعامل مع العمل النظم الإلكترونية لدى العاملين.	٠,٣١٢

م	الفقرة	معامل الارتباط
١٦.	ندرة الدورات التدريبية في مجال الإدارة الإلكترونية لمنسوبي الإدارة.	**٠,٥٠٨
١٧.	ضعف البنية التحتية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة.	**٠,٤٣٢
١٨.	نقص الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة.	**٠,٦١٢

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوي معنوية ٠,٠١ * الارتباط دال إحصائياً عند مستوي معنوية ٠,٠٥

فيما يتعلق بمعاملات الاتساق الداخلي لمحور معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية ودرجته الكلية، يتضح من المؤشرات الإحصائية للجدول (٣)وجود فقرات ذات معامل اتساق دال إحصائياً عند مستوى معنوية(٠,٠١)(**) بالإضافة إلى فقرات ذات معامل اتساق داخلي دال عند مستوى معنوية(٠,٠٥) (*)

المحور الثالث: متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية:

جدول (٤) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل الارتباط
١.	توافر الكوادر البشرية اللازمة للعمل الإلكتروني.	**٠,٥٦٢
٢.	تدريب وتثقيف العاملين لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	**٠,٦٥١
٣.	وجود مدربين مؤهلين لتدريب العاملين على تقنيات المعلومات.	**٠,٥٣٤
٤.	توافر خبراء في تصميم وتطوير البرامج الإلكترونية.	*٠,٤٢٥
٥.	توزيع العاملين على مجالات العمل المناسبة لتخصصاتهم ومؤهلاتهم .	**٠,٦٥٢
٦.	توافر الفنيين المهرة لصيانة وتحديث الشبكة الإلكترونية.	**٠,٥٣٦

م	الفقرة	معامل الارتباط
٧.	مشاركة العاملين بالإدارة في صنع واتخاذ القرارات الخاصة بتطبيق الإدارة الإلكترونية.	**٠,٦٢٣
٨.	تدريب العاملين على البرمجيات الإلكترونية المعتمدة على اللغة الإنجليزية.	**٠,٥٦٢
٩.	تصحيح الاعتقاد الخاطئ لدى البعض بأن التعامل مع الإدارة الإلكترونية يتوقف عند سن معينة.	**٠,٦٥٨
١٠.	ترقية الممارسين المتميزين لتطبيقات الإدارة الإلكترونية وتوليتهم مناصب قيادية أعلى بالإدارة.	**٠,٥٦٢
١١.	تحديث بيانات منسوبي الإدارة بشكل دائم ومستمر.	**٠,٦٢٣
١٢.	دعم الإداريين والعاملين المتميزين لحضور المؤتمرات الإلكترونية العالمية والمشاركة بها .	*٠,٤١٢

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوي معنوية ٠,٠١ * الارتباط دال إحصائياً عند مستوي معنوية ٠,٠٥

يتضح بالمثل من جدول (٤) بأن هنالك فقرات ذات اتساق داخلي دال عند مستوى معنوية(٠,٠١)(**) بينما توجد فقرات ذات اتساق دال عند مستوى معنوية(٠,٠٥)(*)

٦- ثبات أداة البحث :

للتأكد من ثبات أداة البحث، ومعرفة مدى قدرتها في الحصول على النتائج نفسها، أو نتائج مقاربه لها كلما أعيد تطبيقها، تم استخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، وذلك على النحو التالي:

جدول (٥) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور البحث

م	المحور	معامل الثبات
١	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير	(٠,٩٣)
٢	معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير.	(٠,٨٩)
٣	أ- المتطلبات الإدارية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير.	(٠,٩٤)
	ب- المتطلبات التقنية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير التعليمية.	(٠,٩٣)
الأداة ككل		(٠,٩٢)

من الجدول (٥)، بلغت قيمة مُعامل الثبات بالنسبة لإجمالي المحور الأول (٠، ٩٣)، وبلغت قيمة مُعامل الثبات فيما يتعلق بالمحور الثاني (٠، ٨٩)، وفيما يتعلق بالمحور الثالث (المتطلبات الإدارية) فبلغت (٠، ٩٤) بينما بلغت قيمة معامل الثبات في (المتطلبات التقنية) (٠، ٩٣) في حين بلغت قيمة مُعامل الثبات الكلي للأداة (٠، ٩٢)، وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بنسبة ثبات عالية مما يجعلها صالحة للتطبيق وكافية لأغراض البحث.

٧- خطوات إجراء البحث:

- توزيع الاستبانه على مديري ورؤساء مراكز وموظفي الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير للإجابه عليها.
- تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً.
- بعد القيام بإجراءات الصدق والثبات اللازمين للمقياس تم تطبيقه على عينة البحث.

٨- المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات فرغت وأدخلت إلى الحاسب الآلي وعولجت باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (spss) وبإستخدام التصاميم الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية : لوصف أفراد عينة البحث وتحديد نسب إجاباتهم.
- المتوسط الحسابي : لترتيب إجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانه حسب درجة الموافقة .
- الانحراف المعياري : لتحديد مدى تجانس استجابات أفراد العينة حول متوسطات موافقتهم، ومعرفة درجة تشتت إجابات المبحوثين.
- معامل ارتباط (بيرسون) : لقياس الصدق الداخلي لأداة البحث من خلال معرفة العلاقة بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانه والدرجة الكلية للمحور.
- معامل ثبات كرونباخ آلفا (kronbach alpha): لبيان درجة الثبات لمحاور البحث والدرجة الكلية للاختبار.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

فيما يلي عرض تفصيلي لنتائج البحث التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة البحث وأهدافه:

نتائج السؤال الأول:

أجابت الدراسة في جانبها الميداني عن السؤال الأول الذي نص على: "ما واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات، والمتوسطات لاستجابات أفراد العينة، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦) التكرارات، والمتوسطات، ودرجة مستوى الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة حول المحور الأول" واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير".

م	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	توفر الإدارة الصيانة الدورية الضرورية على الأجهزة والشبكات.	٥٣	٣٥.٦	٦٣	٤٢.٣	٢٣	١٥.٤	٧	٤.٧	٣	٢.٠	٤.٠٥	٠.٩٤٠	كبيرة

م	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٢	توافر الإدارة إداريين مؤهلين لاستخدام الإدارة الإلكترونية في إدارتها وأقسامها.	٥٥	٣٦,٩	٤٨	٣٢,٢	٢٢	١٤,٨	٢٠	١٣,٤	٤	٢,٧	٣,٨٧	١,١٣٥	كبيرة
٣	لايوجد لدى الإدارة خطة استراتيجية واضحة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في إداراتها وأقسامها.	٦٣	٤٢,٣	٦١	٤٠,٩	١٣	٨,٧	١٠	٦,٧	٢	١,٣	٤,١٦	٠,٩٣٨	كبيرة
٤	توجد في الإدارات والأقسام تعليمات غير محددة لاستخدام الإدارة الإلكترونية.	٤٤	٢٩,٥	٦٦	٤٤,٣	٢٦	١٧,٤	٨	٥,٤	٥	٣,٤	٣,٩١	٠,٩٩٣	كبيرة

م	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٥	تضع إدارة التربية والتعليم تطبيق الإدارة الإلكترونية ضمن أولوياتها.	٤٣	٢٨,٩	٥٥	٣٦,٩	٣٠	٢٠,١	٢١	١٤,١	-	-	٣,٨١	١,٠١١	كبيرة
٦	يحرص منسوبو إدارة التربية والتعليم على التعلم الذاتي لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات.	٣٢	٢١,٥	٧٣	٤٩,٠	٢٠	١٣,٤	١٧	١١,٤	٧	٤,٧	٣,٧١	١,٠٧٤	كبيرة
٧	تشجع إدارة التربية والتعليم منسوبيها على المبادرة باستخدام الإدارة الإلكترونية	٤٣	٢٨,٩	٥٩	٣٩,٦	٢٥	١٦,٨	٢٠	١٣,٤	٢	١,٣	٣,٨١	١,٠٤٢	كبيرة

م	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٨	إمكانية التحديث والمراقبة المستمرة للاجهزة والوسائل التي تسهم في تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة .	٥٠	٣٣,٦	٤٧	٣١,٥	٢٤	١٦,١	٢٠	١٣,٤	٨	٥,٤	٣,٧٤	١,٢٠٩	كبيرة
٩	يوجد لدى الإدارة خطة لتدريب منسوبيها على الإدارة الإلكترونية.	٣٥	٢٣,٥	٥٨	٣٨,٩	٣١	٢٠,٨	٢٠	١٣,٤	٥	٣,٤	٣,٦٦	١,٠٨٣	كبيرة
١٠	يتقبل منسوبو إدارة التربية والتعليم تطبيق الإدارة الإلكترونية.	٤٥	٣٠,٢	٥٦	٣٧,٦	٢٥	١٦,٨	١٨	١٢,١	٥	٣,٤	٣,٧٩	١,١٠٥	كبيرة
١١	توفر إدارة التربية والتعليم التجهيزات والامكانات للإدارة الإلكترونية .	٣٨	٢٥,٥	٥٩	٣٩,٦	٢٥	١٦,٨	٢٣	١٥,٤	٤	٢,٧	٣,٧٠	١,٠٩٥	كبيرة

م	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٢	توفر إدارة التربية والتعليم شبكات انترنت ذات سرعة وسعة عالية.	٤٩	٣٢,٩	٤٣	٢٨,٩	٢١	١٤,١	٢٥	١٦,٨	١١	٧,٤	٣,٦٣	١,٢٩٦	كبيرة
١٣	توفر إدارة التربية والتعليم الحماية والامان بانتظام بصورة كافية.	٤٣	٢٨,٩	٤٣	٢٨,٩	٢٠	١٣,٤	٣١	٢٠,٨	١٢	٨,١	٣,٥٠	١,٣١٨	كبيرة
١٤	تعمل إدارة التربية والتعليم على توفير خدمة الاتصال بشبكة الانترنت في بعض إداراتها واقسامها	٤٣	٢٨,٩	٦٧	٤٥,٠	١٧	١١,٤	١٧	١١,٤	٥	٣,٤	٣,٨٥	١,٠٧٠	كبيرة

م	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٥	تتوافر لدى القيادات الإدارية الرغبة في مسايرة التحول نحو الإدارة الإلكترونية.	٣٤	٢٢.٨	٥٨	٣٨.٩	٢٦	١٧.٤	٢٣	١٥.٤	٨	٥.٤	٣.٥٨	١.١٥٧	كبيرة
١٦	تركز إدارة التربية والتعليم على تسيير العمل بالاجراءات الورقية	٣٥	٢٣.٥	٦١	٤٠.٩	٢٤	١٦.١	٢٣	١٥.٤	٦	٤.٠	٣.٦٤	١.١٣١	كبيرة
١٧	توفر إدارة التربية والتعليم الحوافز والمكافات للمتميزين في تطبيق أساليب الإدارة الإلكترونية	٣٨	٢٥.٥	٥١	٣٤.٢	٣٠	٢٠.١	٢٠	١٣.٤	١٠	٦.٧	٣.٥٨	١.١٩٧	كبيرة

م	واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٨	تستعين الإدارة بالخبراء والمتخصصين لاستشارتهم في تطبيق الإدارة الإلكتروني.	٣٩	٢٦,٢	٤٣	٢٨,٩	٢٧	١٨,١	٣١	٢٠,٨	٩	٦,٠	٣,٤٨	١,٢٥٠	متوسط
١٩	يؤمن الإداريون في الإدارة بدور الإدارة الإلكترونية في إنجاز الأعمال بكفاءة وفعالية.	٢٩	١٩,٥	٤٨	٣٢,٢	٣٥	٢٣,٥	٢٥	١٦,٨	١٢	٨,١	٣,٣٨	١,٢٠٦	متوسط
	المجموع											٣,٨٤٥	٠,٨٧٦٢١	كبيرة

يتضح من الجدول (٦) النتائج الآتية:

أظهرت استجابات إجمالي أفراد الدراسة أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة كان على وجه العموم (٣,٨٤٥) أي بدرجة كبيرة، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الأول ما بين (٤,١٦)، و(٣,٥٠)، وبانحراف معياري إجمالي بلغ (٠,٨٧٦٢١).

وقد جاءت استجابات أفراد الدراسة حول كل فقرة من فقرات المحور الأول والمتعلق بواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير على النحو التالي:

- جاءت العبارة (٣) التي نصت على: " لايوجد لدى الإدارة خطة استراتيجية واضحة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في إداراتها وأقسامها"في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤، ١٦)، وجاءت العبارة (١) التي نصت على: " توفر الإدارة الصيانة الدورية الضرورية على الأجهزة والشبكات"في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٤، ٠٠٥)، وجاءت العبارة (٤) التي نصت على: " توجد في الإدارات والاقسام تعليمات غير محددة لاستخدام الإدارة الإلكترونية"في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي(٣،٩١)، وجاءت العبارة(١٨) في المرتبة قبل الأخيرة التي نصت على:

" تستعين الإدارة بالخبراء والمتخصصين لاستشارتهم في تطبيق الإدارة الإلكترونية " بمتوسط حسابي (٣،٤٨)، في حين جاءت العبارة (١٩) في المرتبة الأخيرة، التي نصت على" يؤمن الإداريون في الإدارة بدور الإدارة الإلكترونية في إنجاز الأعمال بكفاءة وفعالية."، بمتوسط حسابي (٣،٣٨) أي بدرجة متوسطة.

يستخلص من استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور الأول للدراسة الميدانية الخاص بواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير ما يلي:

- اتفاق أفراد الدراسة على أنه لا يوجد لدى الإدارة خطة استراتيجية واضحة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في إداراتها وأقسامها بدرجة كبيرة.
- اتفاق أفراد الدراسة على أن الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير توفر الصيانة الدورية الضرورية على الأجهزة والشبكات بدرجة كبيرة.

- اتفاق أفراد الدراسة على وجود تعليمات غير محددة لاستخدام الإدارة الإلكترونية في الإدارة والأقسام بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير بدرجة كبيرة.
- اتفاق أفراد الدراسة على أن الإدارة تستعين بالخبراء والمتخصصين لاستشارتهم في تطبيق الإدارة الإلكترونية بدرجة متوسطة.
- اتفاق أفراد الدراسة على أن الإداريين يؤمنون بدور الإدارة الإلكترونية في إنجاز الأعمال بكفاءة وفعالية بدرجة متوسطة .

وتتفق هذه النتائج مع دراسة آل شعثان (٢٠١١م) التي أوضحت أن الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير لا تزال تتعامل بأساليب تقليدية لا تتماشى مع ما وصلت إليه التقنية الإدارية الحديثة، ولعل ذلك يعزى إلى صعوبة اقتناع القيادات الإدارية وبعض منسوبي الإدارة بأهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية وضعف الإمكانات المالية والبشرية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، كما تتفق مع دراسة الشهري (٢٠١١م) التي أوضحت أن واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية كان مطبق بدرجة إلى حد ما مما يتطلب الإهتمام بالبنية التحتية والعمل على وضع خطة واضحة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.

نتائج السؤال الثاني:

أجابت الدراسة في جانبها الميداني عن السؤال الثاني الذى نص على: "ما معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات، والمتوسطات لاستجابات أفراد العينة، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) التكرارات، والمتوسطات، ودرجة مستوى الموافقة لاستجابات أفراد

الدراسة حول المحور الثاني

"معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير".

م	معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية	درجة الموافقة										المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٢٠	مقاومة بعض الجهات التنفيذية للتحول نحو الإدارة الإلكترونية.	٣٤	٢٢,٨	٥٨	٣٨,٩	٢٦	١٧,٤	٢٣	١٥,٤	٨	٥,٤	٣,٥٨	١,١٥٧	كبيرة
٢١	صعوبة اقتناع القيادات العليا والعاملين في الإدارة بتطبيق الإدارة الإلكترونية.	٤٩	٣٢,٩	٤٣	٢٨,٩	٢١	١٤,١	٢٥	١٦,٨	١١	٧,٤	٣,٦٣	١,٢٩٦	كبيرة
٢٢	ضعف إمكانات العاملين في الإدارة نحو استخدام التكنولوجيا الإدارية.	٣٥	٢٣,٥	٥٨	٣٨,٩	٣١	٢٠,٨	٢٠	١٣,٤	٥	٣,٤	٣,٦٦	١,٠٨٣	كبيرة
٢٣	قلة توافر الثقة في التعاملات الإلكترونية لدي القيادات الأكاديمية في الإدارة.	٤٣	٢٨,٩	٤٣	٢٨,٩	٢٠	١٣,٤	٣١	٢٠,٨	١٢	٨,١	٣,٥٠	١,٣١٨	كبيرة

م	معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية	درجة الموافقة										المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٢٤	قلة البرامج التدريبية للعاملين في الإدارة على استخدام الحاسب الآلي.	٣٨	٢٥,٥	٥١	٣٤,٢	٣٠	٢٠,١	٢٠	١٣,٤	١٠	٦,٧	٣,٥٨	١,١٩٧	كبيرة
٢٥	شعور بعض العاملين بالرهبة بسبب التغيير في منهجية ومتطلبات العمل الإداري.	٣٥	٢٣,٥	٦١	٤٠,٩	٢٤	١٦,١	٢٣	١٥,٤	٦	٤,٠	٣,٦٤	١,١٣١	كبيرة
٢٦	خوف العاملين من حركة التنقلات التي قد تحدث نتيجة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	٣٩	٢٦,٢	٤٣	٢٨,٩	٢٧	١٨,١	٣١	٢٠,٨	٩	٦,٠	٣,٤٨	١,٢٥٠	متوسط
٢٧	نقص الخبرة الفنية اللازمة لصيانة الأجهزة الإلكترونية في الإدارة.	٣٧	٢٤,٨	٤٥	٣٠,٢	٢٨	١٨,٨	٢٩	١٩,٥	١٠	٦,٧	٣,٤٧	١,٢٤٤	متوسط
٢٨	نقص التمويل اللازم لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة.	٢٩	١٩,٥	٤٨	٣٢,٢	٣٥	٢٣,٥	٢٥	١٦,٨	١٢	٨,١	٣,٣٨	١,٢٠٦	متوسط
٢٩	قلة رغبة العديد من العاملين في الإدارة في التغيير.	٦١	٤٠,٩	٤٣	٢٨,٩	٢٩	١٩,٥	١٦	١٠,٧	-	-	٤,٠٠	١,٠٢٠	كبيرة

م	معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية	درجة الموافقة										المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٣٠	قلة وجود تشريعات تجرم وتعاقب على اختراق قواعد البيانات.	٧٢	٤٨,٣	٤٤	٢٩,٥	٢٤	١٦,١	٨	٥,٤	١	٠,٧	٤,١٩	٠,٩٤٢	كبيرة
٣١	مقاومة العاملين للتحول نحو العمل الإلكتروني في الإدارة.	٥٠	٣٣,٦	٥٩	٣٩,٦	٢٧	١٨,١	١٢	٨,١	١	٠,٧	٣,٩٧	٠,٩٥١	كبيرة
٣٢	غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض موظفي الإدارة .	٤٩	٣٢,٩	٧١	٤٧,٧	٢٢	١٤,٨	٥	٣,٤	٢	١,٣	٤,٠٧	٠,٨٥٥	كبيرة
٣٣	جمود اللوائح التنظيمية والتشريعية التي تنظم العمل الإداري داخل الإدارة .	٣٢	٢١,٥	٧٧	٥١,٧	٣٠	٢٠,١	٩	٦,٠	١	٠,٧	٣,٨٧	٠,٨٤١	كبيرة
٣٤	ضعف خبرات ومهارات التعامل مع النظم الإلكترونية من قبل بعض العاملين.	٥٤	٣٦,٢	٤٨	٣٢,٢	٣٠	٢٠,١	١٧	١١,٤	-	-	٣,٩٣	١,٠١١	كبيرة
٣٥	ندرة الدورات التدريبية في مجال الإدارة الإلكترونية لمنسوبي الإدارة.	٣٣	١,٢٢	٦٩	٤٦,٣	٣١	٨,٢٠	١٤	٩,٤	٢	١,٣	٣,٧٩	٩٤١,٠	كبيرة

م	معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية	درجة الموافقة										المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٣٦	ضعف البنية التحتية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة.	٦٤	٤٣,٠	٣٨	٢٥,٥	٢٤	١٦,١	٢٣	١٥,٤	–	–	٣,٩٦	١,١٠٢	كبيرة
٣٧	نقص الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة.	٣١	٢٠,٨	٧٧	٥٠,٧	٢٦	١٧,٤	١٤	٩,٤	١	٠,٧	٣,٨٣	٠,٨٩١	كبيرة
	المجموع											٣,٦٥٨	٨٧٩،٠	كبيرة

يتضح من جدول (٧) النتائج الآتية:

أظهرت استجابات إجمالي أفراد الدراسة أن المتوسط العام كان على وجه العموم (٣,٦٥٨) أي بدرجة كبيرة، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثاني ما بين (٤,١٩)، و(٣، ٣٨)، وبانحراف معياري إجمالي بلغ (٠، ٨٧٩).

وقد تراوحت استجابات أفراد الدراسة حول كل فقرة من فقرات المحور الثاني والمتعلق بمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير مابين درجة كبيرة ومتوسطة، وكان من أبرزها مايلي:

- جاءت العبارة (٣٠) التي نصت على: " قلة وجود تشريعات تجرم وتعاقب على اختراق قواعد البيانات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤، ١٩)، بينما جاءت العبارة

(٣٢) التي نصت على"غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض موظفي الإدارة " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٤، ٠٧)، وجاءت العبارة (٢٩) التي نصت على:" قلة رغبة العديد من العاملين في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير التعليمية في التغيير" في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (٤، ٠٠)، وجاءت العبارة (٣١) والتي نصت على" مقاومة العاملين للتحول نحو العمل الإلكتروني في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير التعليمية" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٣، ٩٧)، في حين جاءت العبارة (٣٦) التي نصت على:"ضعف البنية التحتية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير " في المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي (٣، ٩٦) وقد جاءت هذه العبارات بدرجة كبيرة.

- جاءت العبارة (٢٦) التي نصت على: " خوف العاملين من حركة التنقلات التي قد تحدث نتيجة لتطبيق الإدارة الإلكترونية "في المرتبة السادسة عشرة، بمتوسط حسابي(٣، ٤٨) في حين جاءت العبارة (٢٧) التي نصت على: " نقص الخبرة الفنية اللازمة لصيانة الأجهزة الإلكترونية في الإدارة " في المرتبة السابعة عشرة، بمتوسط حسابي (٣، ٤٧). بينما جاءت العبارة (٢٨) التي نصت على:" نقص التمويل اللازم لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(٣، ٣٨) وقد جاءت هذه العبارات الثلاث بدرجة متوسطة.

ويستخلص من استجابات أفراد الدراسة حيال عبارات المحور الثاني للدراسة الميدانية والخاص بمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير ما يلي:

اتفاق أفراد الدراسة على معظم عبارات المحور الثاني التي جاءت الموافقة عليها مابين الموافقة بدرجة كبيرة ومتوسطة حيال معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير، وذلك على النحو التالي:

- قلة وجود تشريعات تجرم وتعاقب على اختراق قواعد البيانات.
- غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض موظفي الإدارة .
- قلة رغبة العديد من العاملين في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير في التغيير.
- مقاومة العاملين للتحول نحو العمل الإلكتروني في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير التعليمية.
- ضعف البنية التحتية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير.
- خوف العاملين من حركة التنقلات التي قد تحدث نتيجة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.
- نقص الخبرة الفنية اللازمة لصيانة الأجهزة الإلكترونية في الإدارة.
- نقص التمويل اللازم لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة.

وتعزى هذه النتائج إلى قناعة معظم أفراد الدراسة في ضعف توجه بعض القيادات الإدارية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير لتطبيق الأساليب الحديثة في تطوير الأعمال الإدارية داخل الإدارة وفقاً لمدخل الإدارة الإلكترونية، ويتفق ذلك مع دراسة آل شعثان (٢٠١١م) ؛ إضافة إلى دراسة حمدي (٢٠٠٨م) التي كشفت عن العديد من الصعوبات الإدارية والبشرية والتقنية والبرمجية والمالية التي تحد من استخدام الإدارة الإلكترونية مما يستلزم نشر ثقافة استخدام التقنية في العمليات الإدارية وبناء أجيال معدة إعداداً جيداً، وتهيئة البيئة الإدارية لهذا التوجه من خلال غرس الثقة في التعاملات الإلكترونية لدى الرؤساء والمرؤسيين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، وهذا ما يتفق مع دراسة العريشي (٢٠٠٨م) التي أوصت بضرورة التخطيط الجيد لإعداد العاملين

وتهيئتهم نحو التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية، ودراسة المسعود (٢٠٠٨م) التي أوصت بضرورة تشجيع العمل الإداري الإلكتروني من قبل المسؤلين، وحث جميع العاملين على استخدام تقنية المعلومات الإدارية.

نتائج السؤال الثالث:

أجابت الدراسة بجانبها الميداني عن السؤال الثالث الذى نص على: " ما متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير ؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات، والمتوسطات لاستجابات أفراد العينة، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

أ- المتطلبات البشرية:

جدول (٨) التكرارات، والمتوسطات، ودرجة مستوى الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة حول " المتطلبات البشرية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير".

م	المتطلبات البشرية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٣٨	توافر الكوادر البشرية اللازمة للعمل الإلكتروني .	٣٤	٢٢.٨	٣٨	٢٥.٥	٦٠	٤٠.٣	١٣	٨.٧	٤	٢.٧	٣.٥٧	١.٠٢٢	كبيرة
٣٩	تدريب العاملين وتثقيفهم لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	٦١	٤٠.٩	٢٣	١٥.٤	٣٧	٢٤.٨	٢٣	١٥.٤	٥	٣.٤	٣.٧٥	١.٢٣٥	كبيرة

م	المتطلبات البشرية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقه
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٤٠	وجود مدربين مؤهلين لتدريب العاملين على تقنيات المعلومات.	٣٥	٢٣,٥	٥٩	٣٩,٦	٣٤	٢٢,٨	٢٠	١٣,٤	١	٠,٧	٣,٧٢	٠,٩٩٤	كبيرة
٤١	توافر خبراء في تصميم البرامج الإلكترونية وتطويرها.	٣٤	٢٢,٨	٥١	٣٤,٢	٤٦	٣٠,٩	١٦	١٠,٧	٢	١,٣	٣,٦٦	٠,٩٩١	كبيرة
٤٢	توزيع العاملين على مجالات العمل المناسبة لتخصصاتهم ومؤهلاتهم .	٣٣	٢٢,١	٦٩	٤٦,٣	٣١	٢٠,٨	١٤	٩,٤	٢	١,٣	٣,٧٩	٠,٩٤١	كبيرة
٤٣	توافر الفنيين المهرة لصيانة الشبكة الإلكترونية وتحديثها.	٤١	٢٧,٥	٤٣	٢٨,٩	٣٠	٢٠,١	٢٩	١٩,٥	٦	٤,٠	٣,٥٦	١,١٩٩	كبيرة
٤٤	مشاركة العاملين بالإدارة في صنع القرارات الخاصة بتطبيق الإدارة الإلكترونية واتخاذها.	٤٥	٣٠,٢	٥٦	٣٧,٦	٢٣	١٥,٤	٢٢	١٤,٨	٣	٢,٠	٣,٧٩	١,٠٩٢	كبيرة

م	المتطلبات البشرية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقه
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٤٥	تدريب العاملين على البرمجيات الإلكترونية المعتمدة على اللغة الإنجليزية.	٦١	٤٠,٩	٢٣	١٥,٤	٣٧	٢٤,٨	٢٣	١٥,٤	٥	٣,٤	٣,٧٥	١,٢٣٥	كبيرة
٤٦	تصحيح الاعتقاد الخاطأ لدى البعض بأن التعامل مع الإدارة الإلكترونية يتوقف عند سن معينة.	٣٥	٢٣,٥	٥٩	٣٩,٦	٣٤	٢٢,٨	٢٠	١٣,٤	١	٠,٧	٣,٧٢	٠,٩٩٤	كبيرة
٤٧	ترقية الممارسين المتميزين لتطبيقات الإدارة الإلكترونية وتوليتهم مناصب قيادية أعلى بالإدارة.	٣٤	٢٢,٨	٥١	٣٤,٢	٤٦	٣٠,٩	١٦	١٠,٧	٢	١,٣	٣,٦٦	٠,٩٩١	كبيرة
٤٨	تحديث بيانات منسوبي الإدارة بشكل دائم ومستمر.	٤١	٢٧,٥	٤٣	٢٨,٩	٣٠	٢٠,١	٢٩	١٩,٥	٦	٤,٠	٣,٥٦	١,٠٢٢	كبيرة
٤٩	دعم الإداريين والعاملين المتميزين لحضور المؤتمرات الإلكترونية العالمية والمشاركة بها	٣٤	٢٢,٨	٣٨	٢٥,٥	٦٠	٤٠,٣	١٣	٨,٧	٤	٢,٧	٣,٥٧	١,١٩٩	كبيرة

م	المتطلبات البشرية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
	المجموع											٣.٨١	١.٨٧٩	كبيرة

يتضح من جدول (٨) النتائج الآتية:

أظهرت استجابات إجمالي أفراد الدراسة أن المتوسط العام كان على وجه العموم (٣.٨١) أي بدرجة كبيرة، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثالث ما بين (٣.٧٩)، و(٣.٥٦)، وبانحراف معياري إجمالي بلغ (١.٨٧٩).

وقد جاءت استجابات أفراد الدراسة حول كل فقرة من فقرات المحور الثالث والمتعلق بالمتطلبات البشرية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير على النحو التالي:

- جاءت العبارة(٤٢) التي نصت على:" توزيع العاملين على مجالات العمل المناسبة لتخصصاتهم ومؤهلاتهم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣، ٧٩)، وجاءت العبارة(٤٤) التي نصت على: " مشاركة العاملين بالإدارة في صنع واتخاذ القرارات الخاصة بتطبيق الإدارة الإلكترونية"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٧٩)، بينما جاءت العبارة(٣٩) التي نصت على:" تدريب وتثقيف العاملين لتطبيق الإدارة الإلكترونية"، في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٧٥)، وجاءت العبارة (٤٥) التي نصت على:" تدريب العاملين على البرمجيات الإلكترونية المعتمدة على اللغة الإنجليزية"في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي (٣.٧٥)، وجاءت العبارة (٤٠) التي نصت على:" وجود مدربين مؤهلين لتدريب العاملين على تقنيات المعلومات"في المرتبة الخامسة، بمتوسط

حسابي (٣,٧٢)، وجاءت العبارة (٤٩) التي نصت على: "دعم الإداريين والعاملين المتميزين لحضور المؤتمرات الإلكترونية العالمية والمشاركة بها " في المرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي(٣، ٥٧) في حين جاءت العبارة (٤٨) التي نصت على:

" تحديث بيانات منسوبي الإدارة بشكل دائم ومستمر" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣، ٥٦).

ويستخلص من استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور الثالث والمتعلق بالمتطلبات البشرية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير ما يلي:

- اتفاق معظم أفراد الدراسة على معظم عبارات المحور الثالث ؛ حيث جاءت الموافقة على المتطلبات البشرية بدرجة كبيرة، وذلك لأن تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير يتطلب العديد من المتطلبات البشرية الواردة في الجدول السابق حتى يمكن الاستفادة القصوى من تطبيقها في تطوير الأعمال الإدارية.

ولعل ذلك يرجع إلى قناعة أفراد الدراسة من منسوبي الإدارة بأهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية في تطوير أعمالها، وأن هذه المتطلبات سوف تعمل على تحقيق النتائج المرجوة من تطبيقها بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

- كذلك اتفاق معظم أفراد الدراسة على أهمية توزيع العاملين على مجالات العمل المناسبة لتخصصاتهم ومؤهلاتهم، ومشاركة العاملين بالإدارة في صنع القرارات الخاصة بتطبيق الإدارة الإلكترونية واتخاذها، وتدريب العاملين وتثقيفهم على تطبيق الإدارة الإلكترونية، وعلى البرمجيات المعتمدة على اللغة الإنجليزية. ووجود مدربين مؤهلين لتدريب العاملين على تقنيات المعلومات حيث حازت على المراتب الخمس الأولى على التوالي؛ حيث تسهم في تطوير العمليات الإدارية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

-	اتفاق معظم أفراد الدراسة على أهمية توافر الكوادر البشرية اللازمة للعمل الإلكتروني، والعمل على دعم الإداريين والعاملين المتميزين لحضور المؤتمرات العالمية المتعلقة بالإدارة الإلكترونية والمشاركة بها ؛ حيث جاءت في آخر الأولويات وبدرجة كبيرة مما يبرز أهمية المتطلبات البشرية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير .

ب- المتطلبات الإدارية:

جدول (٩) التكرارات، والمتوسطات، ودرجة مستوى الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة حول " المتطلبات الإدارية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير".

م	المتطلبات الإدارية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٥٠	دعم القيادات الإدارية العليا للتحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية.	٧١	٤٧,٧	٦٥	٤٣,٦	١١	٧,٤	٢	١,٣	-	-	٤,٣٨	٠,٦٨٣	كبيرة
٥١	توافر خطة استراتيجية واضحة ومرنة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	٨٨	٥٩,١	٤٠	٢٦,٨	٢٠	١٣,٤	-	-	١	٠,٧	٤,٤٤	٠,٧٧٤	كبيرة
٥٢	اعتماد مراسلات البريد الإلكتروني بصفة رسمية بالإدارة.	٩٢	٦١,٧	٤٠	٢٦,٨	١٢	٨,١	٥	٣,٤	-	-	٤,٤٧	٠,٧٨٥	كبيرة

م	المتطلبات الإدارية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٥٣	إعادة بناء الهيكل التنظيمي كي يتلاءم مع تطبيق الإدارة الإلكترونية.	٨٦	٥٧,٧	٤٦	٣٠,٩	١٥	١٠,١	٢	١,٣	–	–	٤,٤٥	٠,٧٣٠	كبيرة
٥٤	وجود قسم خاص تقني يعنى بمتابعة تطبيقات الإدارة الإلكترونية.	٨٥	٥٧,٠	٥٠	٣٣,٦	١٠	٦,٧	٣	٢,٠	١	٠,٧	٤,٤٤	٠,٧٦٦	كبيرة
٥٥	تفعيل تبادل المعلومات والخدمات إلكترونياً بين الإدارة وما يتبع لها من مكاتب ومدارس.	٨٢	٥٥,٠	٤٥	٣٠,٢	١٧	١١,٤	٤	٢,٧	١	٠,٧	٤,٣٦	٠,٨٤٠	كبيرة
٥٦	عقد الاجتماعات والندوات والمحاضرات بالإدارة إلكترونياً.	٩١	٦١,١	٤١	٢٧,٥	١٤	٩,٤	٣	٢,٠	–	–	٤,٤٨	٠,٧٥٠	كبيرة
٥٧	مشاركة جميع العاملين في تطبيق الإدارة الإلكترونية.	٨١	٥٤,٤	٤٩	٣٢,٩	١٤	٩,٤	٤	٢,٧	١	٠,٧	٤,٣٨	٠,٨١٨	كبيرة

م	المتطلبات الإدارية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٥٨	وجود رقابة مستمرة لضمان حسن سير العمل الإلكتروني.	٧٨	٥٢,٣	٥٥	٣٦,٩	١١	٧,٤	٤	٢,٧	١	٠,٧	٤,٣٨	٠,٧٩٣	كبيرة
٥٩	وجود أدلة توضح متطلبات وإجراءات تطبيق الإدارة الإلكترونية.	٨٥	٥٧,٠	٤٤	٢٩,٥	١٣	٨,٧	٦	٤,٠	١	٠,٧	٤,٣٨	٠,٨٥٩	كبيرة
٦٠	وجود آلية لحفظ الملفات واستدعائها بطريقة الكترونية.	٨٨	٥٩,١	٤٨	٣٢,٢	١١	٧,٤	١	٠,٧	١	٠,٧	٤,٤٨	٠,٧٢٢	كبيرة
٦١	وجود آلية لتسهيل الحصول على البيانات والمعلومات.	٧٦	٥١,٠	٥٨	٣٨,٩	١٢	٨,١	٢	١,٣	١	٠,٧	٤,٣٨	٠,٧٥٠	كبيرة
	المجموع											٤,٦٩٣	٠,٩٥١	كبيرة

يتضح من جدول (٩) ما يلي:

أظهرت استجابات إجمالي أفراد الدراسة أن المتوسط العام كان على وجه العموم (٤,٦٩) أي بدرجة كبيرة، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على

العبارات المتعلقة بالمتطلبات الإدارية ما بين (٤،٤٨) و(٤،٣٦)، وبانحراف معياري إجمالي بلغ (٠،٩٥١).

وقد جاءت استجابات أفراد الدراسة حول كل فقرة من فقرات المحور الثالث والمتعلق بالمتطلبات الإدارية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير على النحو التالي:

- جاءت العبارة (٥٦) التي نصت على: "عقد الاجتماعات والندوات والمحاضرات بالإدارة إلكترونياً" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤، ٤٨)، بينما جاءت العبارة(٦٠) التي نصت على:" وجود آلية لحفظ الملفات واستدعائها بطريقة الكترونية"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤، ٤٨)، وجاءت العبارة (٥٢) التي نصت على:" اعتماد مراسلات البريد الإلكتروني بصفة رسمية بالإدارة" في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (٤، ٤٧)، وجاءت العبارة (٥٣) التي نصت على:" إعادة بناء الهيكل التنظيمي كي يتلاءم مع تطبيق الإدارة الإلكترونية" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٤، ٤٥)، وجاءت العبارة (٦١) التي نصت على:" وجود آلية لتسهيل الحصول على البيانات والمعلومات" قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي(٤، ٣٨) في حين جاءت العبارة (٥٥) التي نصت على:" تفعيل تبادل المعلومات والخدمات إلكترونياً بين الإدارة وما يتبع لها من مكاتب ومدارس" في المرتبة في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٤، ٣٦).

ويستخلص من استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور الثالث والمتعلق بالمتطلبات الإدارية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير ما يلي:

- اتفاق أفراد الدراسة على أن معظم عبارات المحور جاءت الموافقة عليها بدرجة كبيرة، وأن تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير تتطلب العديد من المتطلبات الإدارية الواردة في الجدول السابق حتى يمكن الاستفادة

القصوى من تطبيقها بشكلٍ متميز، مما يسهم في تجويد العمل الإداري بالإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير .

- اتفاق معظم أفراد الدراسة على أهمية دعم القيادات الإدارية العليا للتحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية، وتوافر خطة استراتيجية واضحة ومرنة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.

- اتفاق معظم أفراد الدراسة على أهمية وجود قسم خاص يُعني بمتابعة تطبيقات الإدارة الإلكترونية، ومشاركة جميع العاملين في تطبيقها بإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.حيث جاءت الموافقة عليها بدرجة كبيرة. وتعزى هذه النتائج إلى قناعة أفراد عينة الدراسة بأهمية توافر المتطلبات الإدارية كونها تساعد على تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية لما لها من أهمية لكافة النواحي الإدارية وتطوير العمليات والوظائف الإدارية والعمل على إتاحة التواصل الفعال بين الأقسام والإدارات المختلفة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

ج- المتطلبات التقنية والمالية:

جدول (١٠) التكرارات، والمتوسطات، ودرجة مستوى الموافقة لاستجابات أفراد الدراسة حول " المتطلبات التقنية والمالية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة عسير".

م	المتطلبات التقنية والمالية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٦٢	توافر أجهزة الحاسب الآلي المتطورة اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	٧١	٤٧٫٧	٥٤	٣٦٫٢	١٨	١٢٫١	٥	٣٫٤	١	٠٫٧	٤٫٢٧	٠٫٧٥٥	كبيرة
٦٣	وجود موقع إلكتروني فعال للإدارة ويحدث باستمرار.	٧٣	٤٩٫٠	٥٢	٣٤٫٩	١٤	٩٫٤	٩	٦٫٠	١	٠٫٧	٤٫٢٦	٠٫٧٦٤	كبيرة
٦٤	توافر الدعم المالي اللازم لتصميم البرامج الإلكترونية الإدارية وتطويرها.	٦٨	٤٥٫٦	٦١	٤٠٫٩	١٦	١٠٫٧	٤	٢٫٧	-	-	٤٫٣٠	٠٫٧٥٤	كبيرة
٦٥	توافر الدعم المالي اللازم لصيانة الأجهزة والبرامج.	٧٧	٥١٫٧	٥١	٣٤٫٢	١٣	٨٫٧	٧	٤٫٧	١	٠٫٧	٤٫٣٢	٠٫٧٢٧	كبيرة
٦٦	توافر شبكة إنترنت عالية المستوى.	٨٣	٥٥٫٧	٤٢	٢٨٫٢	١١	٧٫٤	٩	٦٫٠	٤	٢٫٧	٤٫٢٨	٠٫٧٢٩	كبيرة

م	المتطلبات التقنية والمالية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقه
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٦٧	توافر موارد مالية للاستعانة بمدربين مؤهلين لتدريب العاملين على العمل الإلكتروني.	٧٢	٤٨,٣	٥٤	٣٦,٢	١٧	١١,٤	٦	٤,٠	–	–	٤,٢٩	٠,٧٦٣	كبيرة
٦٨	وجود شبكة داخلية مفعلة لتبادل المعلومات بين الإدارة وأقسامها والمكاتب والمدارس التابعة لها .	٧١	٤٧,٧	٥٧	٣٨,٣	١٨	١٢,١	٢	١,٣	١	٠,٧	٤,٣١	٠,٧٣٧	كبيرة
٦٩	توافر نظام إلكتروني أمني لحماية البيانات والمعلومات وضمان سريتها .	٧٣	٤٩,٠	٤٦	٣٠,٩	١٧	١١,٤	١٣	٨,٧	–	–	٤,٢٠	٠,٩١٠	كبيرة
٧٠	توافر نظام تشغيل احتياطي للتعامل مع الأزمات عند تعطل أجهزة الحاسب، وشبكات الاتصال.	٨١	٥٤,٤	٥١	٣٤,٢	١٥	١٠,١	٢	١,٣	–	–	٤,٤٢	٠,٨٧٧	كبيرة

م	المتطلبات التقنية والمالية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقه
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٧١	توافر كاميرات رقمية وبرمجيات لإجراء المحادثات والاجتماعات والندوات والمحاضرات عبر الشبكة.	٧٥	٥٠,٣	٥٦	٣٧,٦	١٦	١٠,٧	٢	١,٣	–	–	٤,٣٧	٠,٧٣٧	كبيرة
٧٢	توافر آلية سهلة الاستخدام تسمح بتقديم الخدمات الإلكترونية للمستفيدين في أي زمان ومكان .	٨٠	٥٣,٧	٥٦	٣٧,٦	٩	٦,٠	٣	٢,٠	١	٠,٧	٤,٤٢	٠,٦١٣٥٤	كبيرة
٧٣	توفير خدمات الكترونية تحقق متطلبات المستفيدين من الإدارة بسرعة عالية.	٦٣	٤٢,٣	٦٣	٤٢,٣	١٩	١٢,٨	٣	٢,٠	١	٠,٧	٤,٢٣	٠,٧٦٤	كبيرة
٧٤	إمكانية تبديل واجهة النظام لمنسوبي الإدارة.	٨٧	٥٨,٤	٣٩	٢٦,٢	١٤	٩,٤	٨	٥,٤	١	٠,٧	٤,٣٦	٠,٧٢٩	كبيرة

م	المتطلبات التقنية والمالية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٧٥	توفير معامل المحاكاة الافتراضية وخاصة للإداريين غير المتخصصين في التقنية.	٧٤	٤٩٫٧	٦٠	٤٠٫٣	١٠	٦٫٧	٥	٣٫٤	–	–	٤٫٣٦	٠٫٧٥٤	كبيرة
٧٦	توفير معامل افتراضية خاصة باللغات الأجنبية بالإدارة.	٧٦	٥١٫٠	٥٤	٣٦٫٢	١٧	١١٫٤	١	٠٫٧	١	٠٫٧	٤٫٣٦	٠٫٧٦٣	كبيرة
٧٧	ربط النظام الإداري في الإدارة آلياً بمكاتب التربية والتعليم التابعة لها في المحافظات.	٨١	٥٤٫٤	٥٤	٣٦٫٢	١٠	٦٫٧	٣	٢٫٠	١	٠٫٧	٤٫٤٢	٠٫٧٢٧	كبيرة
٧٨	توفير قواعد بيانات الكترونية باللغة العربية للتغلب على عائق اللغة لدى الإداريين.	٧٧	٥١٫٧	٤٩	٣٢٫٩	١٧	١١٫٤	٤	٢٫٧	٢	١٫٣	٤٫٣١	٠٫٧٥٥	كبيرة
٧٩	توفير مكتب للخدمات الإلكترونية مثل البرامج الحاسوبية بالادارة.	٨١	٥٤٫٤	٥٣	٣٥٫٦	١٣	٨٫٧	١	٠٫٧	١	٠٫٧	٤٫٤٢	٠٫٨٠٠	كبيرة

م	المتطلبات التقنية والمالية	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
		المجموع										٤،٣٤١	٠،٩٨٧٦	كبيرة

يتضح من جدول (١٠) النتائج الآتية:

أظهرت استجابات إجمالي أفراد الدراسة أن المتوسط العام كان على وجه العموم (٤،٣٤) أي بدرجة كبيرة، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور الثالث ما بين (٤،٤٢) و(٤،٢٠)، وبانحراف معياري إجمالي بلغ (٠،٩٨٧٦).

وقد جاءت استجابات أفراد الدراسة على كل فقرة من الفقرات المتعلقة بالمتطلبات التقنية والمالية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير على النحو التالي:

- جاءت العبارة (٧٠) التي نصت على:" توافر نظام تشغيل احتياطي للتعامل مع الأزمات عند تعطل أجهزة الحاسب، وشبكات الاتصال"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤، ٤٢)، وجاءت العبارة (٧٢) التي نصت على: " توافر آلية سهلة الاستخدام تسمح بتقديم الخدمات الإلكترونية للمستفيدين في أي زمان ومكان " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤،٤٢)، بينما جاءت العبارة (٧٧) التي نصت على:" ربط النظام الإداري في الإدارة آلياً بمكاتب التربية والتعليم التابعة لها في المحافظات " في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (٤،٤٢)، وجاءت العبارة (٧٩) التي نصت على:" توفير مكتب للخدمات

الإلكترونية مثل البرامج الحاسوبية بالادارة" في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٤،٤٢)، وجاءت العبارة (٧٣) التي نصت على: " توفير خدمات الكترونية تحقق متطلبات المستفيدين من الإدارة بسرعة عالية "في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي(٤،٢٣) في حين جاءت العبارة (٦٩) التي نصت على: " توافر نظام إلكتروني أمني لحماية البيانات والمعلومات وضمان سريتها "في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٤،٢٠) وبدرجة كبيرة.

ويستخلص من استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور الثالث والخاص بالمتطلبات التقنية والمالية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير ما يلي:

- اتفاق أفراد الدراسة على أن معظم عبارات المحور جاءت الموافقة عليها بدرجة كبيرة، وأن الإدارة الإلكترونية تتطلب العديد من المتطلبات التقنية والمالية لتطبيقها في الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير وفق ماورد في الجدول السابق (١٠) حتى يمكن الاستفادة القصوى من تطبيقها.

- اتفاق معظم أفراد الدراسة على أهمية توفير قواعد بيانات إلكترونية باللغة العربية ؛لما لها من إسهام في التغلب على عائق اللغة لدى الموظفين، وتوافر آلية سهلة الاستخدام تسمح بتقديم الخدمات الإلكترونية للمستفيدين في أي زمان ومكان، وتوافر أجهزة الحاسب الآلي المتطورة اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، وتوافر كاميرات رقمية وبرمجيات لإجراء المحادثات والاجتماعات والندوات والمحاضرات عبر الشبكة، وقد جاءت الموافقة عليها بدرجة كبيرة .

- ويعزى ذلك إلى أهمية المتطلبات التقنية والمالية في تطبيق الإدارة الإلكترونية في مجال استخدام التقنية وتطبيقها في العملية الإدارية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، وتتفق هذه النتائج مع دراسات كل من: حمدي (٢٠٠٨م)؛و الغامدي (٢٠٠٩م)؛

والشهري(٢٠١١م). ويعزى ذلك إلى قناعة أفراد الدراسة بضرورة توافر المتطلبات التقنية الجيدة والحديثة التي تيسر تطبيق الإدارة الإلكترونية، وزيادة المخصصات المالية التي تسهم في الحد من تأثير معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وتمكن من شراء البرامج المتطورة وصيانة أجهزة الحاسب الآلي بشكلٍ دوري ومستمر، وعقد برامج متميزة تؤهل منسوبي الإدارة على التطبيقات الحديثة للإدارة الإلكترونية.

* * *

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث؛ يورد الباحث عدداً من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، متبوعة ببعض الآليات التي قد تسهم في تنفيذها على أرض الواقع، وذلك على النحو التالي :

١- وضع استراتيجيات شاملة لنشر الوعي بأهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية، والتنوع في الأساليب المستخدمة وذلك لكسب أكبر قدر ممكن من الدعم المبني على الفهم والاستيعاب داخل الإدارة العامة للتعليم، وذلك من خلال الآليات التالية :

- أن تعمل القيادات الإدارية وبشكل دوري ومستمر على عقد ورش عمل، ودورات تدريبية وندوات ومؤتمرات تعزز الوعي بأهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية .
- تقدير جهود العاملين المهتمين بنشر ثقافة الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم .
- أن تعمل القيادات الإدارية على إيجاد أدلة تنظيمية وإرشادية واضحة داخل الإدارات والأقسام بالإدارة العامة توضح كيفية تطبيق الإدارة الإلكترونية.
- إيجاد هيكل تنظيمي يساعد على تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم.
- وضع بوابة خاصة بالمعرفة على موقع الإدارة في الشبكة العنكبوتية في مجال تطبيق الإدارة الإلكترونية.
- إيجاد خطط مستقبلية خاصة بتحويل الوثائق الورقية إلى صيغ إلكترونية بالإدارة العامة للتعليم .

- جذب الخبراء والعلماء واستقطابهم من مختلف المؤسسات للاستفادة منهم في تدريب منسوبي الإدارة العامة للتعليم على تطبيق الإدارة الإلكترونية.

- إيجاد استراتيجية واضحة ومحددة لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم .

- نشر ثقافة الإدارة الإلكترونية من خلال عمل برامج توعوية لمنسوبي الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

- حل المشكلات المعيقة لنشر ثقافة الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

- استخدام التقنيات الحديثة بالإدارة العامة للتعليم عن طريق المنتديات والإنترنت للمساهمة في التشارك المعرفي.

- تعزيز التعاون مع المستفيدين من البرامج الإلكترونية داخل وخارج الإدارة والاستفادة من أرائهم ومقترحاتهم.

٢– تدعيم فكرة التعاون الجاد والمثمر بين الموظفين فيما يتعلق بعمليات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم، وذلك من خلال الآليات التالية:

- أن تعمل القيادات الإدارية بالإدارة العامة على تكوين فرق متخصصة في التقنية داخل الأقسام والإدارات تسمح بإعادة تطبيق الإدارة الإلكترونية.

- أن تشجع القيادات الإدارية بالإدارة أفرادها على المشاركة الجماعية في عمليات التطبيق .

- تعزيز التواصل الفعال وتبادل الخبرات بين مختلف المستويات الإدارية والأكاديمية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

- تأهيل الأفراد العاملين في الإدارة تأهيلاً مناسباً وتطويرهم مهنياً من خلال عقد برامج تطويرية في الإدارة الإلكترونية .

- تكثيف عمليات التدريب الداخلي والخارجي للموظفين في مجال تطبيق الإدارة الإلكترونية.

- توفير قاعدة معلومات عامة عن الموظفين بالإدارة .

- توزيع المهام والمسؤوليات للقيام بعمليات الإدارة الإلكترونية في جميع إدارات وأقسام الإدارة العامة للتعليم.

- تعزيز أوجه التشارك والتعاون في مجال نشر وتطبيق الإدارة الإلكترونية .

٣- رفع الجاهزية للبيئة الإلكترونية والبنية التحتية للإدارة العامة للتعليم من عمليات تطبيق الإدارة الإلكترونية ،وذلك من خلال الآليات التالية:

- تشكل القيادات الإدارية والفنية بالإدارة العامة للتعليم لجان مختصة للبحث عن الأفراد المتميزين في مجال الإدارة الإلكترونية .

- تشكيل لجان متخصصة لتحديد احتياجات تطبيق الإدارة الإلكترونية .

- أن تعمل القيادات الإدارية بالإدارة العامة للتعليم على جلب وتوطين الإدارة الإلكترونية من خلال العمل المشترك مع المؤسسات العلمية المتقدمة في هذا المجال.

- استقطاب الخبراء في مجال أنظمة المعلومات .

- توفير وسائل تقنية حديثة ومتطورة تسهم في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية .

- تحديث العمليات الإدارية وتطويرها بجميع الإدارات والأقسام داخل الإدارة العامة للتعليم .

- توظيف عمليات الإدارة الإلكترونية في اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة .

- متابعة النمو التقني المتسارع وأهمية استخدامه في جميع الأعمال الإدارية والمالية .

- مراجعة خطط رفع الجاهزية للإدارة الإلكترونية .

- توفير ميزانية مناسبة لتطبيق الإدارة الإلكترونية، والعمل على تعزيز المخصصات المالية لتصميم البرامج والأنظمة الإلكترونية وتسهيل إجراءات الصرف المالي .

- التدريب المستمر والمتواصل على كل ماهو جديد من التقنيات الحديثة في مجال الإدارة الإلكترونية .

- توفير جهاز إداري يكون مسؤولاً عن الصيانة الدورية للمحافظة على وسائل تقنيات الإدارة الإلكترونية .

- التقييم المستمر لنظام تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم .

٤- تفعيل دور القيادات الإدارية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير وتطوير مساهماتها في مجال تبني التوجهات العلمية والتطبيقية للإدارة الإلكترونية في إداراتها وأقسامها ، وذلك من خلال الآليات التالية:

- التزام الإدارة العليا بتوفير كافة السُبل والوسائل والمتطلبات اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية .

- ضمان التزام الموظفين بالنظم والإجراءات المقترحة لتطبيق الإدارة الإلكترونية .

- تشجيع القيادات الإدارية والفنية أفرادها على عرض معارفهم المختلفة عبر كافة الوسائل المتاحة .

- إصدار القوانين والتشريعات وتقديم الدعم من المستويات الإدارية العليا لتطبيق الإدارة الإلكترونية.

- منح كامل الصلاحيات والسلطات المناسبة للجهات المسؤولة عن تطبيق الإدارة الإلكترونية .

- إيجاد قيادات مؤهلة لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بعسير .

٥- تفعيل نظام الحوافز والمكافآت لما له من دور رئيس في التشجيع على المشاركة الفاعلة في تطبيق الإدارة الإلكترونية ،وذلك من خلال الآليات التالية:

- تضع الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير نظاماً للحوافز التشجيعية (مادية أو معنوية) تمنح لمنسوبيها المتميزين في تطبيق الإدارة الإلكترونية .

- وضع سياسة واضحة تدعم المتميزين في تطبيق الإدارة الإلكترونية داخل إدارات وأقسام الإدارة العامة للتعليم.

- تحفيز الأفراد العاملين لإظهار معارفهم الضمنية في مجال تطبيق الإدارة الإلكترونية .

- تدعيم المبادرات للعاملين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير لتطبيقها في جميع المعاملات .

- دعم جهود العاملين وأنشطتهم في الإدارة للاستفادة القصوى من معارفهم في مجال الإدارة الإلكترونية.

مقترحات البحث:

رغبة في إثراء ميدان البحث العلمي بالموضوعات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وفي ضوء ما سبق يمكن اقتراح ما يلي:

- دراسة " الاحتياجات التدريبية للموظفين والعاملين لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير ".
- دراسة " معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية".
- دراسة " متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام في في منطقة عسير".

* * *

مراجع البحث:

أولاً : المراجع العربية:

١. إبراهيم، خالد ممدوح (٢٠١٠م): الإدارة الإلكترونية، الإسكندرية: الدار الجامعية.

٢. أبو سنينة، عونية طالب (٢٠٠٢م): الإدارة الإلكترونية لمدارس التعليم قبل الجامعي في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر مديري المدارس .دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، عدد (١١٠)، أغسطس.

٣. أبو مغايض، يحيى محمد(٢٠٠٤م): الحكومة الإلكترونية ثورة على العمل الإداري التقليدي. الرياض: مكتبة العبيكان.

٤. أحمد، أشرف محمود(٢٠١١م): الإدارة التربوية بين العلمية والمهنية والمستقبلية، جدة :خوارزم العلمية ناشرون ومكتبات.

٥. آل تميم، نسرين (٢٠١٠م). دور الإدارة الإلكترونية في تحسين أداء الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس ووكيلاتها. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم إدارة تربوية وتخطيط. الرياض.

٦. آل شعثان، علي عائض (٢٠١١م): متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية بإدارات التربية والتعليم : بحث ميداني بالإداراة العامة للتربية والتعليم بعسير "بنين".

٧. بخش، فوزية بنت حبيب عبد الرشيد(٢٠٠٧م). الإدارة الإلكترونية في كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المعاصرة. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٨. الحمدان، جاسم محمد؛ والعنزي، فهد معيوف(٢٠٠٨م): الإدارة الإلكترونية في عملية الاتصال الإداري بالمدارس الإبتدائية في دولة الكويت (أهميتها – ومعوقاتها – ومقترحات تطويرها). مجلة رسالة الخليج العربي. (١١٥)، ٩٣–١٣٤.

9. حمدي، موسى بن عبدالله(٢٠٠٨م): الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الإلكترونية في إدارة المدارس الثانوية للبنين بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

10. الدعيلج، فوزية عبد العزيز(٢٠٠٥م): رؤية مستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.

11. الزهراني، سعيد (٢٠١٣م): معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية بمكاتب الرئاسة العامة لرعاية الشباب . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية .

12. السالمي، علاء عبدالرزاق؛ والسليطي، خالد إبراهيم(٢٠٠٨م): الإدارة الإلكترونية، عمان: دار وائل للنشر.

13. السحيباني، نوال بنت صالح(٢٠٠٩م): إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر القيادات التربوية ، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

14. السلمي، منصور (٢٠١٢م). الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات الإدارة الإلكترونية. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم إدارة تربوية وتخطيط. مكة المكرمة.

15. الشهري، عبدالله مرعي (٢٠١١م): واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الممارسات الإشرافية : دراسة ميدانية في منطقة عسير التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، أبها : جامعة الملك خالد.

١٦. الشواف، عبد الرضا؛ والزلزلة، يوسف سيد (٢٠٠٠م): تأثير وظائف نظم المعلومات في ممارسة الإداريتين العليا والوسطي بالمنظمة "دراسة مطبقة على المنظمات الحكومية الكويتية، المجلة العربية للعلوم الإدارية المجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد السابع، العدد الأول، يناير.

١٧. الصباب، أحمد عبدالله؛ وآخرون(٢٠٠٥م): أساسيات الإدارة الحديثة، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، ط١، جدة، المملكة العربية السعودية.

١٨. الطائي، على حسون(٢٠٠٥م): آفاق استراتيجية الحكومة الإلكترونية واقعها وآفاق تطبيقها في العراق. www.alsabaah.com:٨.

١٩. الطشة ، غنيم حمود(٢٠١٣م): متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين. مجلة كلية التربية – عين شمس –مصر، ع ٣٧، ج١.

٢٠. العاني، مزهر وجواد، شوقي (٢٠١٤م) : الإدارة الإلكترونية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢١. عامر، طارق عبدالرؤوف(٢٠٠٧م): الإدارة الإلكترونية نماذج معاصرة. دار السحاب للنشر والتوزيع.

٢٢. عبد المعطي، أحمد حسين (٢٠٠٦م): تصور مقترح لدور الإدارة الإلكترونية في تجويد العمل الإداري بكليات التربية بمصر "دراسة تقويمية"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد ٢٣، العدد الثاني، يوليو.

٢٣. العريشي، محمد (٢٠٠٨م): إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة (بنين). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.

٢٤. العمار، عبدالله سليمان(٢٠٠٨م): الإدارة التقليدية والتحول الإلكتروني. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

٢٥. العمري، سعيد معلى (٢٠٠٣م): المتطلبات الإدارية والأمنية لتطبيق الإدارة الإلكترونية – دراسة مسحية على المؤسسة العامة للموانئ . رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢٦. العواملة، نائل عبدالحافظ(٢٠٠٣م): نوعية الإدارة والحكومة الإلكترونية في العالم الرقمي: دراسة استطلاعية. مجلة العلوم الإدارية، ١٥(٢).

٢٧. الغامدي، عزلا محمد مطلق(٢٠٠٩م): واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس تعليم البنين بمدينة ينبع الصناعية ودرجة مساهمتها في تجويد العمل الإداري "دراسة من وجهة نظر المديرين والوكلاء". رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى

٢٨. غنيم، أحمد محمد(٢٠٠٤م): الإدارة الإلكترونية: آفاق الحاضر وتطلعات المستقبل. المنصورة: المكتبة العصرية.

٢٩. القرني، عبدالرحمن سعد(٢٠٠٧م): تطبيقات الإدارة الإلكترونية في الأجهزة الأمنية: دراسة مسحية على ضباط شرطة منطقة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣٠. كتوعه، هشام صالح(٢٠٠٤م): نظم المعلومات الإدارية. جده: (د.م).

٣١. المسعود، خليفة(٢٠٠٨م): المتطلبات المادية والبشرية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها بمحافظة الرس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية.

٣٢. نجم، عبود نجم (٢٠٠٤م): الإدارة الإلكترونية، الإستراتيجية والوظائف والمشكلات، الرياض دار المريخ.

٣٣. الهوش، أبو بكر محمود(٢٠٠٦م): الحكومة الإلكترونية: الواقع والآفاق، القاهرة :مجموعة النيل العربية.

٣٤. ياسين، سعد غالب(٢٠١٠م): الإدارة الإلكترونية، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

٣٥.Bates،A. W. Tony; Sangra،Albert (٢٠١١) .Managing Technology in higher education (Strategies for Transforming Teaching and Learning. Jossey-Bass: A Wiley Imprint.

٣٦.Boxer،M. Kenneth; Johnson،Bernardine (٢٠٠٢). How to build an online learning center. T + D. ،Vol. ٥٦ ،Issue ٨ ،PP. ٣٦–٤٣

٣٧.Denton & Others . (٢٠٠٢):Technology Professional Development Enabled by an Electronic Management System Eric dissertation abstract (ED٤٦٤٦١٦).

٣٨.Dessler،G(٢٠٠٩). Framework for Management. New Jersey: Prentice Hall.

٣٩.Ellis،R. (٢٠٠٥). LMS trends survey results. Learning Circuits،Retrieved February/ March ٢٠٠١١،from http:// www. Learning circuits. Org/ ٢٠٠٥/ jun٢٠٠٥/ LMS_survey. Ht

٤٠.Higgins،Andrew (٢٠٠٨).Taking The Lead: Strategic Management for E-Learning. Unpublished Master،AUT University،Private Bag ٩٢٠٠٦ Auckland City،New Zealand ١٠٢٠.

٤١. Johnson،W. Lewis،Blake،Tyler and Erin Shaw. (٢٠٠٥). Automated Management and Delivery of Distance Courseware. Association for the Advancement of Computing in Education

٤٢. Reale –Foley – laura (٢٠٠٣): How `new England graduate programs in school administration are preparing aspiring school administrators to become technology leaders،Ed. D. University of the- Hartford،Dis. Abs. Int. vol.٦٤–٠١A ،No.

٤٣. Sanchez-Alonso،S (٢٠٠٧) . The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-regulated learning. Unpublished Master،The George Washington University،United States.

٤٤. Theerat Anonda – Thitima (٢٠٠٢): the use of computer technology by Thai private vocational school administrators،Ed. D. Illinois- state University، Dis. Abs. Int. vol.٦٣–٠٩A ،No. AA١٣٠٦٤٥٤٢

٤٥. Turban،Efraim & Leidner،Dorothy & Wetherb،James (٢٠٠٨). Informaion Technology for Manegment (Transforming Organization in the Digital Economy).

* * *

22. Al-Zahraani, S. (2013). *Obstacles of applying electronic management in the general presidency for youth welfare* (Unpublished master'sthesis).Umm Al Qura University, Makkah.
23. Aamir, T. (2007). *Electronic management: Contemporary models*. Daar Al-SaHaab.
24. Al-Areeshi, M. (2008). *The possibility of the application of electronic management in the general administration for education in the holy capital (boys)* (Unpublished master'sthesis). Umm Al Qura University, Makkah.
25. Bakhsh, F. (2007). *Electronic management in colleges of education for girls in Saudi Arabia in the light of contemporary changes* (Unpublished doctoral dissertation). Umm Al Qura University, Makkah.
26. Al-Du`aylij, F. (2005). *Future vision for the application of electronic management at the secondary school level from the viewpoint of school administration supervisors in Makkah* (Unpublished master'sthesis). Umm Al-Qura University, Makkah.
27. Ghunaym, A. (2004). *Electronic management: Prospects for the present and aspirations for the future*. Mansoura: Al-Maktabah Al-`ASriyyah.
28. Hamdi, M. (2008). *The difficulties of using electronic management in boys' secondary schools in Makkah* (Unpublished master'sthesis). Umm Al Qura University, Makkah.
29. Ibraaheem, Kh. (2010). *Electronic management*. Alexandria: Al-Daar Al-Jaami`iyyah.
30. Katoo`ah, H. (2004). *Management information systems*. Jeddah: (n.p.).
31. Najm, A. (2004). *Electronic management: Strategy, functions and problems*. Riyadh: Daar Al-Marreekh.
32. Al-Saalmi, A.&Al-SulayTi, Kh. (2008). *Electronic management*. Amman: Daar Waa'il.
33. Al-Shawwaaf, A.& Al-Zalzalah, Y. (2000). The effect of the information systems functions in the practice of upper and middle management in the organization: Astudy applied to the Kuwaiti public organizations. *Arab Journal for Administrative Sciences,7* (6).
34. Yaseen, S. (2010). *Electronic management*. Amman: Daar Al-Yaazoori.

* * *

perspective of principals in Rass governorate(Unpublished master'sthesis). College of Education, Umm Al Qura University, Makkah.

13. Al-Umari, S. (2003). *Administrative and security requirements for the application of electronic management: A survey on the ports authority*(Unpublished master'sthesis). Naif Arab Academy for Security Sciences, Riyadh.
14. Al-Qarni, A. (2007). *Electronic management applications in the security services: A survey on the Riyadh region police cfficers*(Unpublished master'sthesis).Naif Arab Academy for Security Sciences, Riyadh.
15. Al-Sabbaab, A., et al. (2005). *The basics of modern management*.Jeddah: Khawaarizm Al-`Ilmiyyah.
16. Al-Shihri, A. (2011). *The reality of the application of electronic management in supervisory practices: A field study in Asir educational region*(Unpublished master'sthesis). Abha: King Khalid University.
17. Al-SuHaybaani, N. (2009). *The possibility of the application of electronic management in the general administration of education for girls in Riyadh from the perspective of educational leaderships*(Unpublished master'sthesis).Al-Imam Muhammad ibn SaudIslamic University,Riyadh
18. Al-Sulami, M. (2012). *Training requirements for primary school principals in Makkah in the light of electronic management requirements*(Unpublished master'sthesis). Umm Al Qura University, Makkah.
19. Al-Taa'i, A. (2005). *The prospects for electronic government strategy: Its reality and the prospects for its application in Iraq*. Retrieved from: www.alsabaah.com:8.
20. AlTameem, N. (2010). *The role of electronic management in improving the performance of school administration at the secondary school level from the principals'perspective*(Unpublished master'sthesis). Al-Imam Muhammad Ibn SaudIslamic University, Riyadh.
21. Al-Tashshah, Gh. (2013). The requirements of the application of electronic management in the ministry of education in Kuwait from the employees' perspective. *College of Education Journal*, (37), part 1.

List of References:

1. Al Sha`thaan, A. (2011).*The requirements of impleminting electronic management in the educational directorates: A field study at Asir general directorate of education (boys)*. (n.p.).
2. Abdulmu`Ti, A. (2006). A conceived proposal for the role of electronic management in improving the administrative work in the colleges of education in Egypt: An evaluativestudy. *Journal of the College of Education, 23* (2).
3. Abu MughaayiDH, Y. (2004). *Electronic government is a revolution on the traditional administrative work*. Riyadh: Obeikan Bookstore.
4. Abu Sunaynah, A. (2002). Electronic management of pre-university schools in the Hashemite Kingdom of Jordan from the perspective of principals. *College of Education Journal*, (110).
5. AHmad, A. (2011). *Educational administration among scientism, professionalism and futurism*. Jeddah: Khawaarizm Al-`Ilmiyyah.
6. Al-Ammaar, A. (2008). *Traditional management and electronic transformation*. Riyadh: King Fahd National Library.
7. Al-Aani, M. & Jawad, Sh. (2014). *Electronic management*.Amman:Daar Al-Thaqaafah.
8. Al-Awaamlah, N. (2003). The quality of management and electronic government in the digital world: An exploratory study. *Journal of Administrative Sciences*, *15*(2).
9. Al-Ghaamdi, A. (2009). *The reality of the application of electronic management in Yanbu Industrial City boys' schools from the perspective of principals*(Unpublished master'sthesis). Umm Al Qura University, Makkah.
10. Al-Hamdaan, J. &Al-Anzi, F. (2008). Electronic management in the process of administrative communication in primary schools in Kuwait (its importance, constraints, and proposals for development). *Journal of Risalat Alkhalij*, (115), 93-134.
11. Al-Hawsh, M. (2006). *Electronic government: Reality and prospects*. Cairo: Majmoo`at Al-Neel Al-Arabiyyah.
12. Al-Mas`ood, Kh. (2008). *The financial and human requirements for the application of electronic management in public schools from the*

Implementation of Electronic Management at the General Directorate of Education in Asir Province: A Field Study

Dr. ManSoor AwaDH Al-QaHTaani
Professor of Educational Administration and Higher Education
College of Education
King Khalid University

Abstract:

The study aims at identifying the reality of the implementation of electronic management at the General Directorate of Education in Asir,and monitoring its hindrances, as well asidentifying the requirements of its implementation. The descriptive survey approach is used in this study. The study instrument is a questionnaire addressed to a sample of 120 members of directors, heads of departments and employees of the General Directorate of Education in Asir. Results of the study reveal that the directorate does not have a clear strategic plan for implementing electronic management in its departments and divisions. Results also show that the concept of electronic management is still ambiguous to somepersonnel. There is also a lack of funding for designing and developing electronic software as well as hardware maintenance and providing a high-level internet network.Moreover, most of the study population highlyagreed upon thehuman, administrative, technological and financial requirements of implementingelectronic management.This resulted inpresenting some recommendations and suggestions in light of the study findings.

Keywords: electronic management,general directorate of education at Asir

دور الإدارة المدرسية في تنمية المواطنة
لدى طالبات المرحلة الثانوية

د.نوف بنت عبد العالي العجمي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

دور الإدارة المدرسية في تنمية المواطنة
لدى طالبات المرحلة الثانوية

د.نوف بنت عبد العالي العجمي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية، من خلال الممارسات الأساسية لمدير المدرسة وهى التخطيط والتوجيه والمتابعة، وتكونت عينة الدراسة ٤٨٤ منهن ٢٢٠ معلمة، و ٢٦٤ طالبة، وتم تطبيق أداة الدراسة عليهن، وأوضحت النتائج أن نسبة لا تقل عن ٦٠% من عينة الدراسة توافق على أن الإدارة المدرسية لها دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠١ بين وجهات نظر المعلمات والطالبات حول أدوار الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية، وذلك لصالح وجهات نظر المعلمات.

المقدمة:

يمر العالم العربي في المرحلة الراهنة بأحداث كثيرة وكبيرة، انعكست على جميع الدول التي تقع في نطاقه. وبالتالي برزت الحاجة إلى تعزيز مفهوم المواطنة وقيمها. حيث تعد أهم ركائز الدولة وتماسكها، وتقدمها وأمنها.

والمملكة العربية السعودية من الدول التي تؤكد سياسة التعليم فيها على أن الغاية الأسمى للتربية والتعليم هي فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا، وإعداد الطالب ليكون لبنة صالحة في بناء أمته، ويشعر بمسؤوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها. وتهدف هذه السياسية بالدرجة الأولى إلى تنمية السلوك الإسلامي في شخصيات الطلاب، وتأكيد انتماءهم لوطنهم وارتباطهم بأصوله وقيمه العريقة، ومساعدتهم على فهم واقع المجتمع ومستقبله في مختلف المجالات. "وتربية المواطنة من أهم وظائف التعليم الأساسية. فقد يربى الطالب تربية تقوي صلته بربه، وقد يربى تربية تنمي مداركه، وتهذب نفسه / وقد يربى تربية مهنية تمكنه من اكتساب رزقه، ولكنه إن لم ينعم علاوة على ذلك بتربية وطنية حقة ، تبين له حقوقه وواجباته، كانت تربيته ناقصة وفائدته لمجتمعه معدومة. فتربية المواطنة وتعزيزها لدى الطالب تجعله يدرك أنه جزء من وطنه ومجتمعه غير منفصل أبدا، يشاركه في ذكريات الماضي وفي أحداث الحاضر وفي أماني المستقبل، وتكتسب حياته معنى جديدا ومتعة مختلفة ، إذ يشعر أنه يحيا لخدمة دينه ووطنه، وليس لمجرد تحقيق مصالحه الخاصة وأهدافه الذاتية". (آل سعد ١٤٢٩هـ)

" وتعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي تؤدي دورا بارزا في المحافظة على القيم والسلوك والأفكار المنظبطة المعينة على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته نحو تنمية شاملة مستدامة في شتى المجالات. كما أن لها دورا في تشكيل سلوك النشء

وتكوين المفاهيم الصحيحة وتعزيزها في أذهانهن بصورة تتوافق مع تطلعات المجتمع وغاياته. فهي مجال خصب لغرس التوجيهات السلبية والإيجابية في

نفوس الطلاب وترجمتها إلى سلوكيات عملية في واقع حياتهم، وتنمية الانتماء للأمة والوطن والولاء والطاعة لولاة الأمر بطريقة تربوية سليمة." (الشهري، ١٤٢٨هـ) "وتمثل الإدارة المدرسية الركن الأساسي الذي يقوم عليه كيان المدرسة والمحرك لطاقاتها وإمكاناتها البشرية والمادية، والموجه والمنسق لها لبلوغ الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها" .(البدري،٢٠٠١)

وحتى تضطلع الإدارة المدرسية بدورها الفاعل في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية، لابد وأن تعمل على غرس قيم المواطنة وتعزيزها لديهن.

مشكلة الدراسة:

"وقد أشار القحطاني إلى البيئة المدرسية بأن لها تأثيرا مباشرا في تحقيق ما تهدف إليه التربية الوطنية ، حيث أن تركيبة ونوعية الحياة داخل المدرسة تؤثر في الطالب أكثر من عمل المنهج الرسمي بمواده ومحتوياته المقررة، كما يعتقد بعض التربويين الذين يرون إمكانية تحسين أو تطوير التربية الوطنية من خلال المنهج الخفي ، أي النظم والقواعد السائدة داخل المدرسة ، فممارسة الطلاب لمسؤولية تعليم أنفسهم ، وحل الخلافات والمشكلات التي تواجههم في مدرستهم سوف تجعلهم يتعلمون كيف يعملون بمسؤلية في مجتمعاتهم بينما تعتقد مجموعة أخرى من التربويين أنه يلزم الالتحاق بالمدرسة ليتم الحكم على قدراته وكفايته عن طريق المنهج الرسمي حتى يمكنه القيام بدور المواطن البالغ المسؤل في مجتمعه مستقبلا." (القحطاني،١٩٩٨)

" كما يقع على عاتق إدارة المدرسة عبء نشر الوعي الوطني بين الطلاب من خلال تشكيل لجان وطنية من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، والاستفادة من التقنيات

التربوية في إبراز رموز الوطن ومنجزاته، وإعداد النشرات والدوريات والملصقات ذات المضامين الوطنية والانسانية التي تحث على الاعتزاز بالوطن والانتماء له والولاء لقيادته، والحفاظ على أمنه وسلامته والمحافظة على المصالح العامة والمنشآت الحضارية، والتأكيد على التلاحم والتشارك مع الآخرين في التطوير والبناء، والتساوي في الحقوق والواجبات." (فرج، ١٤٢٥هـ)

وبالتالي فإن الإدارة المدرسية باعتبارها المهيمنة على شئون المدرسة، والمنظمة لأعمالها ذات تأثير وتداخل كبيرين في تحقيق الأهداف التعليمية، ويعتقد كثير من التربويين إمكانية تحقيق الأهداف التعليمية الكبرى وأهمها قيم المواطنة من خلال المنهج الخفي وعمليات التعلم والنظم والقواعد السائدة داخل المدرسة، فممارسة الطلاب لمسؤولية تعليم أنفسهم، وحل الخلافات والمشكلات التي تواجههم في مدرستهم سوف تجعلهم يتعلمون كيف يتحملون المسئولية في مجتمعاتهم، وأن ما تقوم به الإدارة المدرسية من وظائف أساسية مثل: التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وصنع القرار وغيرها من العمليات اليومية التي تقوم بها الإدارة المدرسية ذات تأثير بالغ على تحقيق قيم المواطنة لدى الطلاب. وبالتالي فقد تمثلت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بالمدارس الثانوية؟

٢. ما دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الطالبات بالمدارس الثانوية؟

٣. هل تختلف وجهات نظر (المعلمات، والطالبات) حول دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المدرسة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف :

١. على دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بالمدارس الثانوية.

٢. على دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الطالبات بالمدارس الثانوية.

٣. إن كان هناك فروقات بين وجهات نظر (المعلمات، والطالبات) حول دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المدرسة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية الدراسة الحالية من خلال اهتمامها بمفهوم المواطنة وقيمها، الأمر الذي بات ملحًا التأكيد عليه في ظل عدم الاستقرار السياسيس في المنطقة. كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من حقيقة وأهمية الدور الذي تلعبه الإدارة المدرسية من خلال وظائفها المختلفة في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات، ويمكن بلورة أهمية الدراسة من خلال:

- طبيعة الموضوع الذي تتناوله، حيث تعد المواطنة من القضايا ذات الأبعاد السياسية والأمنية التي تعبر عن معايير الانتماء ومستوى المشاركة من قبل الأفراد في الحماية والذود عن الوطن، كما تعبر عن وعي الفرد بالحقوق والواجبات واحترام الآخر، وصيانة المرافق العامة، والحرص على المصلحة الوطنية، كما تعكس مدى إدراكه كمواطن لدوره في مجابهة التحديات التي تواجه المجتمع والدولة في آن واحد.

- الأهمية الكبيرة للمواطن الفاعل في المجتمع، باعتباره عنصراً أساساً في إحداث التنمية الشاملة.

- تناول موضوع المواطنة في سياق تداعيات العولمة وأخطارها على العالم العربي والإسلامي.

- الاهتمام بفئة الطالبات بالمرحلة الثانوية باعتبارهن في مرحلة المراهقة تلك المرحلة التي تموج بالتغيرات وتتسم بالقلق على كافة المستويات.

- التأكيد على دور الإدارة المدرسية الفاعل في تنمية مفهوم المواطنة وقيمها.

مصطلحات الدراسة:

- **الدور:** يعرف الغامدي الدور بأنه" مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطرالسلوكية التي تحقق ماهو متوقع في مواقف معينة، وتترتب على الأدوار إمكانية التنبوء بسلوك الفرد في المواقف المختلفة" (الغامدي، ١٤٢٤هـ) ويقصد به في هذه الدراسة: مدى ماتسهم به الإدارة المدرسية في تنمية المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- **الإدارة المدرسية:** يعرف الحقيل (١٤٢٤هـ) الإدارة المدرسية بأنها "كل جهد يبذل في مجال التخطيط والتنسيق والتوجيه لكل عمل تعليمي يحدث داخل المدرسة من أجل تطوير وتقدم التعليم فيها." ويقصد بها في هذه الدراسة: قيادة تربوية تحمل على عاتقها بأمانة وإخلاص، الإشراف على المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة، كما تعمل على تعزيز المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية وفق السياسة العامة للدولة ومقتضيات تعاليم الإسلامز

- **المواطنة:** يعرف (هلال، ٢٠٠٠) المواطنة بأنها الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية، وأن قيمها: الانتماء، والحقوق، والواجبات، والمشاركة المجتمعية، والقيم العامة.

ويقصد بها في هذه الدراسة: انتماء للوطن وممارسة واعية من الطالب للحقوق والواجبات، ومبادرة تجاه نفسه وتجاه الوطن الذي ينتمي إليه.

خلفية الدراسة:

تناولت الباحثة مفهوم المواطنة والمصطلحات المرتبطة بها مثل مفاهيم الوطن والمواطن والوطنية، وأبعاد المواطنة، وقيم المواطنة، والاتجاهات الحديثة في تنمية قيم المواطنة، وبعض التجارب الدولية في تنمية المواطنة لدى الطلاب، وأهمية تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة، وذلك على النحو التالي:

١-مفهوم المواطنة والمصطلحات المرتبطة بها:

الوطن لغة هو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان فهو محله (ابن منظور، ٢٠٠٠). واصطلاحاً قطعة الأرض التي تعمرها الأمة، وبشكل خاص هو المسكن، فالروح وطن لأنها مسكن الإدراكات، والبدن وطن لكونه مسكن الروح، والثياب وطن لكونها مسكن البدن، فالمنزل والمدينة والدولة والعالم كلها أوطان لكونها مساكن. (حجازي، ٢٠٠٠).

ولاشك أن الوطن في حقيقته يمثل البيئة المادية والمعنوية على السواء ويتعلق المواطن بهاتين البيئتين ويتفاعل معهما، ومن ثم يكتسب كيانه الجسمي والروحي والثقافي، فالبيئة المادية قد لا تتغير عبر العصور إلا قليلاً، لكن الذي يتغير هو الوطن

المعنوي المتمثل في قيم المجتمع وعاداته وتقاليده وأساليب تعامل أفراده، وهو ما يغير من تجاوب المواطن مع وطنه وشعوره بالسعادة أو الضيق (الشيباني، ١٩٩١)

والمواطنة مصطلح يشير إلى الانتماء إلى أمة (الموسوعة العربية، ١٩٩٦). (وتعرف من الناحية الاجتماعية بأنها علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ودولة، حيث يقدم الفرد الولاء، وتتولى الدولة حمايته (غيث، ١٩٩٥). وتعرف المواطنة من الزاوية النفسية بأنها الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية (هلال، ٢٠٠٠). كما تعرف من المنظور الإسلامي بأنها مجموعة العلاقات التي تنشأ بين دار الإسلام وكل من يقطنها مهما كانت ديانته. (القحطاني، ١٩٩٨).

وتعنى كلمة "المواطن" الإنسان مضافاً إليه مدلول من دلالات الوطن ليس الأرض بما فيها من موارد فحسب، وإنما الوطن في أوسع معانيه الذي يمنح المنتمي إليه الإقامة والحماية والانتماء والعمل والاستقرار وغير ذلك من الحقوق التي يتيحها الوطن للمواطن. (غلاب ، ١٩٩٨)

ويشير مفهوم المواطنة إلى الشعور الجمعي الذي يربط بين أبناء الجماعة ويملأ قلوبهم بحب الوطن والجماعة، والاستعداد لبذل أقصى الجهد في سبيل بنائهما، والاستعداد للموت دفاعاً عنهما (Patrick, J. ٢٠٠٩)

وهناك العديد من المؤسسات التي تشكل مفهوم المواطنة، وتنمى الشعور بها لدى الفرد، ومنها الأسرة، والمؤسسات الدينية، وجماعات الرفاق، ومجموعات العمل، والمدرسة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية هذا المفهوم، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته، وذلك بتزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من أجل تعزيز هذا المفهوم والقيم المرتبطة به. (الكندري، ٢٠٠٨)

وترى الباحثة أن المواطنة بمفهومها الواسع تدل على توحد وتجمع جميع أبناء الوطن الواحد، مهما اختلفت أيدلوجياتهم وتوجهاتهم الفكرية نحو وجدان ومشاعر إيجابية تدفعهم وتحفزهم إلى ممارسات وسلوكيات إيجابية نحو الوطن والمواطنين.

أما الوطنية فقد اختلف الباحثون في نظرتهم للوطنية تبعاً لاختلاف مدارسهم واتجاهاتهم الفكرية، فهناك من رأى أن "الوطنية تشير إلى شعور الفرد بحبة لمجتمعه ووطنه، واعتزازه بالانتماء إليه، واستعداده للتضحية من أجله، وإقباله طواعية على المشاركة في أنشطة وإجراءات وأعمال تستهدف المصلحة العامة" (العبدالكريم والنصار،١٤٢٦هـ). كما عرّفت الوطنية بأنها عبارة عن مشاعر وروابط فطرية تنمو بالاكتساب لتشد الإنسان إلى الوطن الذي استوطنه. (عمارة،١٩٩٧)

وذهب بعضهم إلى أن مفهوم الوطنية ليس مجرد ارتباط بين مجموعة من البشر بأرض محددة، وإنما هي ولاء وانتماء من كل هؤلاء الذين يعيشون على هذه الأرض. (بهاء الدين، ٢٠٠٠) وبالتالي فإن الوطنية مفهوم يشير إلى حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والبشر والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني في خدمة الوطن. (الموسوعة العربية، ١٩٩٦). وترى الباحثة أن الوطنية تعبر عن حب الفرد الفطري للوطن وهى تختلف عن المواطنة التي تحمل المشاعر الفطرية والمكتسبة معاً.

وبعد هذا العرض لمفهوم المواطنة والمصطلحات المرتبطة بها، ترى الباحثة أن المواطنة هي: الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية.

٢- أبعاد المواطنة

و المواطنة مفهوم متعدد الأبعاد، (المنشاوي. ٢٠٠٧، بلولة، ٢٠١٠))وهي كالتالي:

- **البعد الثقافي:** حيث تمثل المعرفة عنصراً جوهرياً في نوعية المواطن الذي تسعى إليه مؤسسات المجتمع، ولا يعني ذلك بأن الأمي– مثلاً – ليس مواطناً يتحمل مسؤولياته ويدين بالولاء للوطن، وإنما المعرفة وسيلة تتوفر للمواطن لبناء مهاراته، وكفاياته التي يحتاجها. كما أن تعزيز مفهوم المواطنة وقيمها ينطلق من ثقافة المجتمع مع الأخذ في الاعتبار الخصوصيات الثقافية للمجتمع.

- **البعد المهاراتي:** ويقصد به المهارات الفكرية، مثل: التفكير الناقد، والتحليل، وحل المشكلات وغيرها، حيث إن المواطن الذي يتمتع بهذه المهارات يستطيع تمييز الأمور ويكون أكثر عقلانية ومنطقية فيما يقول ويفعل.

- **البعد الاجتماعي:** ويقصد بها الكفاية الاجتماعية في التعايش مع الآخرين، والعمل معهم.

- **البعد الانتمائي:** ويعنى غرس انتماء الطلاب لثقافاتهم، ومجتمعهم، ووطنهم، وتوحدهم مع هذه الثقافة الداعمة لثقافة.

- **البعد الديني:** ويقصد به البعد الموافق لتعاليم الشريعة، ويمثل العدالة، والمساواة، والتسامح، والحرية، والشورى، والديمقراطية.

- **البعد المكاني:** وهو الإطار المادي والبشرى الذي يعيش فيه المواطن، أي البيئة المحلية التي يتعلم فيها، ويتعامل مع أفرادها، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال المعارف في غرفة الصف، بل لابد من المشاركة التي تحصل في البيئة المحلية، والتطوع في العمل البيئي.

٣– قيم المواطنة:

هناك مجموعة من القيم الأساسية للمواطنة أهمها:

- **الانتماء:** الانتماء في اللغة يعني الزيادة ويقال انتمى فلان إلى فلان إذا ارتفع إليه في النسب، وفي الاصطلاح هو الانتساب الحقيقي للدين والوطن فكراً تجسده الجوارح عملاً" (الدروع، وآخرون، ١٩٩٩). وهو شعور داخلي يجعل الفرد يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه والدفاع عنه. (الزيد، ١٤١٧). ومن مقتضيات الانتماء أن يفتخر الفرد بالوطن ويدافع عنه ويحرص على سلامته.

- **الحقــــوق:** يتضمن مفهوم المواطنة حقوقاً يجب أن يتمتع بها جميع المواطنين منها: حرية الاعتقاد، وحفظ الحقوق الخاصة، وتوفير التعليم، وتقديم الرعاية الصحية، وتقديم الخدمات الأساسية، وتوفير العدالة، والحياة الكريمة. وهذه الحقوق يجب أن يتمتع بها جميع المواطنين بدون استثناء. (Susan, ٢٠١٠)

- **الواجبــات:** تختلف الدول عن بعضها في الواجبات المترتبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها، فبعضها يرى أن المشاركة السياسية في الانتخابات واجب وطني، وبعضها لا يرى ذلك، ويتضمن مفهوم المواطنة مجموعة من الواجبات التي يجب أن تكون لدى المواطنين منها: احترام النظام، وعدم خيانة الوطن، والحفاظ على الممتلكات، والدفاع عن الوطن، والمساهمة في تنمية الوطن، والمحافظة على المرافق العامة، والتكاتف مع أفراد المجتمع. وهذه الواجبات يجب أن يقوم بها كل مواطن حسب قدرته وإمكانياته وعليه الالتزام بها وتأديتها على أكمل وجه. (الزيد، ١٤١٧)

- **المشاركة المجتمعية:** من أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركاً في الأعمال المجتمعية، والتي من أبرزها الأعمال التطوعية فكل إسهام يخدم الوطن ويترتب عليه مصلحته وتقوية أواصر المجتمع، يجسد المعنى الحقيقي للمواطنة. (المشاط، ١٩٩٢)

- **القيم العامة:** أن يتحلى المواطن بالأخلاق الفاضلة ومنها كما يذكر (عزيز، ١٩٩٨):

- **الأمانة:** وتعنى عدم استغلال الوظيفة أو المنصب لأي غرض شخصي.
- **الإخلاص:** ويشمل الإخلاص لله في جميع الأعمال، والإخلاص في العمل الدنيوي واتقانه، والإخلاص في حماية الوطن.
- **الصدق:** ويتطلب عدم الغش أو الخداع أو التزوير، فبالصدق يكون المواطن عضواً نافعاً لوطنه.
- **الصبر:** من أهم العوامل التي تساعد على ترابط المجتمع واتحاده.
- **التناصح:** هذه القيمة تجعل المجتمع مترابطاً، وتتألف القلوب وتزداد الرحمة بين المواطنين.

٤- الاتجاهات الحديثة في تنمية قيم المواطنة:

لا يوجد اتفاق حول الأولوية التي يجب أن تعطي لأي من أهداف النظام التعليمي، وعند النظر إلى النظم السياسية يلاحظ أنها تسعى لتحقيق درجة من الانسجام السياسي بين مواطنيها، وتبرز التنشئة السياسية كموضوع رئيس في العالم الغربي، ليمتد من التربية الوطنية إلى التدريب والتوجيه والإرشاد الروحي في الأنساق السياسية، وفي كل الحالات تتحكم في العملية عدة متغيرات أهمها المواقف والأهداف تجاه السلطة السياسية.

ولاشك أن تحقيق المواطنة الصالحة يمثل الهدف الرئيس للنظام التربوي في كل الدول، مما أدى بها للاهتمام بالتربية الوطنية، ولكن هذا الاهتمام يتفاوت من دولة إلى أخرى (المجادي، ١٩٩٩). وهنا يجب التأكيد على دور الإدارة المدرسية في تنمية المواطنة الصالحة. ويتمثل ذلك في تنمية الديمقراطية باستخدام التربية والتأكيد على طرق

التدريس المختلفة لتنمية المواطنة، ومن أهم الاتجاهات الحديثة في تنمية المواطنة ما يلي (علي،١٩٩٩)

- **التأكيد على دور المدرسة كمؤسسة:** إن المدرسة وحدة اجتماعية تعمل على تشكيل إحساس الطالب، وفي تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعي القائم. فهي تلعب دوراً حيوياً في عملية التنشئة السياسية لأنها تمثل الخبرة الأولى المباشرة للطالب خارج نطاق الأسرة، فالمدرسة تتولى غرس القيم والاتجاهات السياسية التي يبتغيها النظام السياسي بصورة مقصودة من خلال المناهج والكتب الدراسية والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها الطلاب. كما أنها تؤثر في نوع الاتجاهات والقيم السياسية التي يؤمن بها الفرد.

- **اختيار المعلم وتحسين نوعيته:** "حينما يكون المعلم متمكناً من مادته الدراسية متعمقاً فيها، فإنه يكتسب قدراً كبيراً من احترام الطلاب، وبالتالي يسهل عليه التأثير عليهم فكرياً، فإذا أضاف إلى ذلك معاملة يظهر فيها إيمانه بتوجهات النظام السياسي القائم وتحمساً له، فإن طريقه يصبح سهلاً لغرس قيم هذا النظام في قلوب الطلاب والعكس صحيح".

- **ديمقراطية العلاقة بين المعلم والطالب:** تختلف العلاقة في الفصل الدراسي بين المعلم والطالب، فقد تكون سلطوية لا تسمح للطالب أن يناقش الآراء والأفكار التي يطرحها المعلم وقد تتجاوز ذلك إلى استخدام أساليب الاستبداد والقهر، أو يكون المعلم ذا طبيعة ديمقراطية يتعامل مع الطلاب بنوع من الحرية ويتركهم يعبرون عن آرائهم وأفكارهم من خلال نقاش مفيد وهو ما يساعد على نمو شخصياتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

- **بناء التنظيمات الإداريــة القوية:** لكل إدارة مدرسية أسلوب وتنظيمات معينة تـدير بهـا المدرســة، ويتوقـف نمـو الإحـساس لـدى الطالـب بالاقتـدار الـذاتي والانتمـاء الاجتماعي على إمكانية انضمامه إلى هذه التنظيمات والمساهمة في شئون المدرسة، والحد الذي تسمح به لانسياب الآراء في معظم الاتجاهات. ومن ثم يتضح تأثير طبيعة النظام المدرسي على الطلاب، ففي نظام يعتمد على الحفظ والترديد، ويعد نتائج الامتحانات المؤشر الوحيد لتقويم الطلاب، تبرز النزعات الفردية وتتفشى ظاهرة الغش والمنافسة السلبية، بينما تختفي مثل هذه النزعات في نظام تعلم يقوم على القراءة والاطلاع الحر ويغرس قيم الابتكار والجماعية والتعاون (المشاط، ١٩٩٢).

- **التربية من أجل السلام:** السلام هدف إنساني وغاية نبيلة تسعى الإنسانية لتحقيقها على امتداد تاريخها، وقد ازدادت الدعوة للسلام بعد الحرب العالمية وقيام هيئة الأمم المتحدة كأداة تفاهم تجمع شعوب العالم حول هذا الهدف، ويعتبر الاهتمام بالسلام ضمن المواطنة من الاتجاهات الحديثة. ولقد بدأ الاهتمام بدراسات السلام كميدان أكاديمي في الجامعات العالمية منذ الخمسينات، وكان التركيز على السلام لمواجهة العنف، كما هو الحال في الاعتداء والتعذيب والاضطهاد والحروب، ليتطور إلى ما يعانيه الناس نتيجة للنظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤدي إلى الموت أو الانتقاص من آدمية الفرد وانتهاك حقوقه. (الهارون، ١٩٩٦).

- **التربية من أجل الديمقراطية:** أصبحت الديمقراطية ذات معاني كثيرة، فقد عرفت بأنها عقيدة سياسية تستوجب سيادة الشعب في نظام يقوم على احترام حرية المواطنين والمساواة بينهم دون تمييز بسبب الأصل أو الجنس أو الدين أو اللغة، وهى نظام اجتماعي يؤكد على قيمة الفرد وكرامته على أساس المشاركة في إدارة شئون المجتمع، أو أنها مبدأ إنساني ينادي بإلغاء الامتيازات الطبقية الموروثة، ويطالب

بأن يكون الشعب مصدر السلطة السياسية، أو أنها نظام سياسي يمارس الشعب من خلاله حقه في الحكم عن طريق انتخابات دورية لممثليه (علي، ١٩٩٩). والديمقراطية بمعناها العام: طريقة للحياة يستطيع كل فرد أن يتمتع بتكافؤ الفرص عندما يشارك في الحياة الاجتماعية. (عزيز، ١٩٩٨).

"وعند النظر إلى العلاقة بين الديمقراطية والتربية يلاحظ أن التربية عملية اجتماعية تقوم على تشكيل الفرد وإكسابه الصفات الاجتماعية التي تجعله يتوافق مع ثقافة المجتمع. وإذا كان الفرد أساس المجتمع الديمقراطي، فإن تشكيله ديمقراطياً يكون هدفاً للتربية، ولا يتأتى ذلك إلا إذا اتخذت التربية من الفرد محوراً للعملية التربوية". (Susan, ٢٠١٠)

ولا ينظر للديمقراطية كنظام حكم فقط، بل أيضاً كطريقة حياة تعد الإنسان قيمة في حد ذاته، فهو أداة التنمية وغايتها، ترفض القيود التي تقف أمام إطلاق طاقاته وتفتح قدراته، لتلتقي مع العمل التربوي على نفس الهدف، ولهذا كلما توفر المناخ الديمقراطي ازدهر العمل التربوي.

٥- التجارب الدولية لتنمية قيم المواطنة لدى الطلاب

اهتمت العديد من الدول بتنمية مفهوم المواطنة وقيمها لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وهنا تعرض الباحثة لتجارب بعض هذه الدول للتعرف على الاهتمام العالمي بقضية المواطنة:

- الولايات المتحدة الأمريكية:

تسعى الولايات المتحدة إلى تنمية قيم المواطنة من خلال تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها: فهم البنية الأساسية والوظيفية للحكومة المحلية والفيدرالية، والارتقاء بالمجتمع سياسياً وديمقراطياً لتحسين الوطنية الديمقراطية، وفهم مبادئ حقوق

الأفراد مع مراعاة مبادئ الحرية والعدالة والمساواة."وتمتد برامج تربية المواطنة من المناهج الدراسية الرسمية إلى الضمنية التي تشمل "السياسات المدرسية، والروتين، والممارسات، إلى المعسكرات والمنظمات الطلابية. (العريان،١٩٩٠).

كما أكد قالستون (Galston, ٢٠٠١) أن تربية المواطنة في المجتمع الأمريكي بدأت تعود للسطح بعد غياب طويل. إذ إن الوعي السياسي لخريج الجامعة في الوقت الحاضر لا يساوي ما كان عليه خريج الثانوية في الماضي أي قبل ما يزيد عن خمسين عاما. ويرى قالستون أنه لكي يتحقق التعليم الصحيح للمواطنة في المدارس لابد من شراكة حقيقية مع المجتمع المحلي يتم خلالها الإسهام في جهود المدرسة والتفاعل معها بشكل إيجابي.

- **اليابان:**

يعد النظام التعليمي أحد المقومات السياسية للنهضة اليابانية، "حيث تم توجيهه سياسياً لتدعيم الولاء الوطني للنظام السياسي، وترسيخ القيم الجماعية وتغذية الأفراد بالمعتقدات التي تعلي من شأن الانتماء القومي". (عبدالبديع،١٩٨٣)

"ولذا تضع وزارة التربية اليابانية عدداً من الأهداف التي تسعى لتحقيقها من خلال موضوعات التربية الوطنية، أهمها: احترام الذات، والآخرين، والإنسانية كافة، وفهم الشعوب والثقافات المختلفة، وزيادة الوعي بالمشكلات والقضايا المحلية والعالمية، تكوين الاتجاهات الخاصة بعملية السلام التفاهم الدولي". (ساتو، ١٩٩٩). ويتم اللجوء لعدد من الأساليب والوسائل لتنفيذ برامج التربية الدولية، منها: المواد الدراسية مثل تدريس الدراسات الاجتماعية (هوك، ١٩٩٩: ١٢٣)، والأنشطة الخاصة بالمواد التعليمية التي تمكن الطلاب من اكتساب الخبرة عن موضوعات التربية الدولية (ساتو، ١٩٩٩).

- **المملكة المتحدة:**

تسعى المملكة المتحدة إلى ضرورة تعلم مهارات الوطنية وعلى إدماج الاعتبارات المتعلقة بالمواطنة ضمن التعليم في كل مستوياتة ابتداء من السنوات الأولى وانتهاء إلى التعليم المستمر وتعليم الكباروهناك عدة نماذج للتربية الوطنية في التعليم الأساسي في المملكة المتحدة منها، القيام بالمشاريع التربوية البيئية، تضمينها جميع المواد الدراسية،الأسابيع العامة، جماعات النشاط، النقاشات وتمثيل الأدوار. (Evans,٢٠٠٠)

فنلندة:

تهدف برامج التربية الوطنية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها: تنمية الوعي بالحقوق والواجبات وفقاً لما جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والأوضاع السائدة في المجتمع.

"وتجمع وزارة التربية الفنلندية بين المنهج المستقل والشامل في تدريس التربية الدولية من خلال التعليم العام، حيث تضع مادة دراسية تحت مسمى التربية الوطنية، وأيضاً تضمن موضوعاتها في مختلف المواد الدراسية والأنشطة المصاحبة لها" (يحيى، ١٤٢٠).

المملكة العربية السعودية:

تعد المملكة من الدول التي اهتمت بتربية المواطنة فقد نصت سياسة التعليم فيها على: تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته ويشعر بمسئوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها، وتزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضوا عاملا في المجتمع. وبالنظر إلى تلك الأهداف يلاحظ أنها تتضمن حقوق وواجبات المواطنة.

وقد بذلت المملكة العربية السعودية كثيرا من الجهود لتأكيد الوطنية في نفوس الطلاب فيلاحظ أن المناهج التعليمية مليئة بما يبعث روح الوطنية (السيف ١٤١٨). "وكان الاهتمام بوجود مادة التربية الوطنية منذ عام ١٣٤٨هـ تحت مسمى مادة "الأخلاق والتربية الوطنية ، وتحول مسماها إلى مادة "المعلومات المدنية". ثم عادت التربية الوطنية كمادة مستقلة عام ١٤٠٥هـ في التعليم الثانوي المطور، ثم عادت من جديد عام ١٤١٧هـ كمادة مستقلة تدرس في جميع مراحل التعليم العام بداية من الصف الرابع الابتدائي إلى الثالث الثانوي" (القحطاني، ١٩٩٨).

٦. دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية:

إن "أهداف تنمية قيم المواطنة لدى طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لا تتحقق بمجرد تسطيرها، وإدراجها في الوثائق الرسمية، بل إن تحقيق الأهداف يتطلب ترجمتها إلى إجراءات عملية، وتضمينها المناهج والكتب الدراسية، وتتمثل أهمية تنمية قيم المواطنة لدى طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في أنها: تدعم وجود الشعور بالوطنية، وتسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع، وتنمّي مهارات اتخاذ القرار، والحوار، واحترام الحقوق، والواجبات لدى الطلاب، كما تنمّي القيم الديمقراطية، والمعارف المدنية:. (الشيدي، ٢٠٠٤)

ويمكن القول بأن "هدف تنمية قيم المواطنة لدى طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، هو مساعدة هؤلاء الطلاب على أن يكونوا مواطنين مطلعين، وعميقي التفكير يتحملون بالمسئولية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم، يطورون مهارات المشاركة، ويكون لديهم تعزيز للنمو الروحي، والأخلاقي، والثقافي" (القحطاني، ١٩٩٨)

كما يعتبر الدور القيادي لمدير المدرسة من الأدوار الرئيسية في العملية التربوية والتعليمية والإدارة داخل المدرسة؛ وذلك لما له من دور في ربط وحدات التنظيم بعضها ببعض، من طلبة ومعلمين، وأولياء أمور، ومجتمع محلي، ولدوره الهام في تحقيق الأهداف التي يسعى النظام للتوصل لها، وذلك من خلال القدرات والإمكانات التي يمتلكها مدير المدرسة كقائد تربوي. ويشكل الدور الفاعل لإدارة المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة أمراً في غاية الأهمية؛ نظراً للمتغيرات المحيطة بالتعليم بشكل عام وما تعترضة قيم الواطنة من تحديات في عصر العولمة بشكل خاص (الحربي،٢٠٠٨).

وذكر لنش (Lynch,١٩٩١) أن هناك خمسة عوامل تساعد المدرسة على تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة وهي: وجودة إدارة تعليمية قوي، وتوقع عالٍ لأداء الطلبة، والتركيز على المهارات الأساسية، وتوفير مناخ مدرسي آمن، وتقييم مستمر لأداء الطلبة.

ويوضح رستم (٢٠٠٤)أن لتفعيل دور الإدارة المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة لابد من تحديث دورها في ذلك من خلال الاهتمام بالثقافة القانونية للطلبة والآباء وهيئات التدريس،وتقديم خبرات ديمقراطية للطلبة والمعلمين و الآباء، كما أن عليها تعديل إطار العمل التنظيمي في التنظيمات المدرسية، واقتراح الأساليب الناجعة من أجل تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة ووضع الخطوات الإجرائية و الطرق التي يجب أن يسلكها الطالب لتنمية قيم المواطنة لديه.

ولاشك أن للإدارة المدرسية دور كبير في بناء نظام قيمي صالح يقوم على بلورة قيم المواطنة الحقة من أجل تحقيق الأهداف الإستراتيجية التربوية التي تسعى إلى تحقيقها زارة التربية والتعليم، من خلال العمل المكثف والجهود المتواصلة من أجل

ترسيخ قيم التعاون والتضامن والمشاركة الفاعلة، كما تظهر في العلاقات التربوية بين المعلمين والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، بحيث تجعل من المدرسة والتعليم فرصة توفر للطبة جواً من مشاعر التعاون والتضامن و التكامل (المحارّي،٢٠١٠).

وترى الباحثة أن ترسيخ مفهوم المواطنة الإيجابي لدى المتعلمين يتطلب بما يلي:

- معالجة أشكال الانتماء والولاء السلبي للأرض أو العشيرة أو القوم أو الجنس.
- التأكيد على المفهوم الإسلامي المتميز للوطن والمواطنة ومقارنته بغيره من المفاهيم الباطلة وتدريبه على نقدها في ضوء المعيار الإسلامي.
- علاج مظاهر الغلو والتزمت والتعصب الفكري لدى المتعلمين.
- إكساب المتعلم مهارات التفكير الناقد وتحذيره من التبعية وبيان أضرارها.
- التأكيد على الجانب العملي في حب الوطن والانتماء إليه والقائمة على الممارسات والأعمال لا مجرد الأقوال أو العواطف والمشاعر الفارغة من مضمونها.

٧. الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات حول موضوع المواطنة وقيمها، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

١ - دراسة القاعود والطاهات (١٩٩٥) التي حاولت الكشف عن أثر الهيئات الثقافية في محافظة إربد في ترسيخ قيم المواطنة، وأفادت نتائج الدراسة أن الهيئات الثقافية تسهم بنسبة ٦٦% في ترسيخ الانتماء الوطني من وجهة نظر المسئولين، بينما رأى المواطنون أنها تسهم بنسبة ٥٣% في ترسيخ الانتماء الوطني، وتعد الفرق الفنية من أكثر الهيئات مساهمة في ترسيخ الانتماء الوطني، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز برامج التربية الوطنية ونشاطاتها وتفعيل دور هذه الهيئات.

٢- دراسة غلاّب (١٩٩٨) لمفهوم المواطنة كأحد مفاهيم الفكر السياسي من خلال تتبع تاريخ بروز هذا المصطلح ونموها المتزامن مع النضال من أجل الاستقلال في مختلف البلاد المستقلة، وأن هذا المفهوم بدأ ينحسر بالتدريج ولم يتجذر مع بروز الاستعمار الجديد في صيغ متعددة، كالنظام العالمي الجديد والعولمة التي تحمل مفهوم الاحتواء والهيمنة وتجميع الدول والشعوب تحت مظلة السيطرة الاقتصادية والتقنية والعسكرية والفكرية، وأفادت نتائج الدراسة أن المواطنة تعني أن يرعى المواطن مسيرة الوطن ويتحرك في طريق التنمية الاقتصادية والديمقراطية وتصحيح مسار الحكم وأداء الرسالة التي يتحملها داخل الوطن وخارجه.

٣- دراسة البيتى: (٢٠٠٢) عن العوامل التي تؤثر في مفهوم المواطن الصالح، على عينة بلغت (٦٥) معلماً ومعلمة، و(٦٢) طالبا بالصفوف الثانوية، وعدد من أولياء الأمور، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنشطة المدرسية تؤثر إيجابا في غرس المواطنة لدى الطلاب، وخاصة طلاب الصف الأول الثانوي.

٤- دراسة فهمى (٢٠٠٠) التي هدفت إلى: معرفة أثر طريقة العمل في دعم الانتماء الوطني للشباب حيث اختار الباحث المنهج التجريبي، على عينة قوامها (٣٠) شاباً واستخدم استراتيجيتين هما: الإقناع وحل المشكلة، وإعادة صياغة المعايير التربوية والتثقيفية، كما استخدم مقياس الانتماء الوطني، وقد توصلت الدراسة إلى ملاحظة تغير في سلوك الشباب نتيجة العمل الجماعي

٥- دراسة Woyach (٢٠٠٢) حول القيادة في الثقافة المواطنية، وتناولت اهتمام القائمين على الدراسات الاجتماعية، بالمواطنة وتحسين الثقافة المواطنية وتطوير مفهوم القيادة وأثرها في تفعيل تلك الثقافة، ودور التعليم في تنمية كفايات القيادة

لتفعيل ثقافة المواطنة. وأشارت الدراسة إلى أن العديد من طلاب المدارس الثانوية يشاركون في برامج معدة خصيصاً لتشجيع ثقافة القيادة المواطنية وتطوير مهاراتها.

٦- دراسة حامد (٢٠٠٢): هدفت إلى تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى طلاب المرحلة الثانوية وتكونت هذه الدراسة من جزأين، شمل الجزء الأول تحليل محتوى (٤٥) كتاباً من كتب المرحلة الثانوية، وبناء معيار لقيم المواطنة، وهدف الجزء الثاني إلى معرفة أثر حقائب تعليمية في بعض المواد الدراسية على تنمية المواطنة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وأوضحت النتائج اكتساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي والمستمر، والتعلم الجماعي، وتنمية الشعور بالمسئولية، والولاء، واحترام العمل وممارسة السلوك الديمقراطي.

٧- دراسة زكريا: (٢٠٠٢) حول دور المدرسة في تنمية شخصية طلاب المدارس الثانوية من خلال معرفة خصائص الطلاب، ونوعية الحياة المدرسية كما يدركها الطلاب، واتجاهاتهم إزاء المناخ المدرسى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلى، وبلغت العينة (٦) مدارس حكومية عدد طلابها (٣١٢)، ومدرستان أجنبيتان عدد طلابها (٥٦)، جميعهم من القاهرة. وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع نسبة الطلاب غير الراضيين عن المناخ المدرسى (٩٨٪) من طلاب العينة.

٨- دراسة على: (٢٠٠٢) عن معرفة دور المدرسة في التنشئة السياسية للطلاب، من خلال التعرف على آراء واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية العامة والتي تعكس وعيهم إزاء بعض القضايا السياسية على المستوى المحلى والقومي والدولي التي يقدمها لهم النظام التعليمي. تكونت العينة من (٣٥٥) طالباً وتوصلت الدراسة إلى أن العينة أثبتت معارضتها لفاعلية النظام التعليمي.

٩- دراسة مبارك (٢٠٠٣) عن الوقوف على مدى قدرة طلاب المرحلة الثانوية على تعريف مفهوم المواطنة، وعلى مدى تنمية المدرسة والأسرة ووسائل الإعلام لمفهوم المواطنة (الواجبات والحقوق) لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وبلغت العينة (٧٠٠) طالباً وتوصلت الدراسة إلى أهمية دور المدرسة في تنمية الحقوق والواجبات لدى عينة الدراسة.

١٠- دراسة الصبح (٢٠٠٣) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية وتكونت العينة من (١٤٣) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في إحدى مدارس الرياض الثانوية، وقد حصلت جميع الحقوق والواجبات على نسبة مئوية أعلى من (٨٠%).

١١- دراسة Smith (٢٠٠٣) لتطوير تأثير نظام التربية الوطنية على المهارات والقيم الديمقراطية، وتم اقتراح مشروع تربية وطنية مطور لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية وبعد تطبيق البرنامج اتضح أن تأثير البرنامج كان كبيراً على العديد من القيم والمهارات، مثل النزعات المتعلقة بالتسامح الاجتماعي والفعالية السياسية والاهتمام المدني.

١٢- دراسة Wang (٢٠٠٦) حول علم التربية الوطنية والمبادئ الأخلاقية وسط الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣–١٥) عاما في جمهورية الصين. وهدفت إلى معرفة مدى استيعاب وإدراك طلاب المدارس للتربية الوطنية والمبادئ الأخلاقية وتأثيره على مواقفهم الوطنية. واستخدم الباحث تحليل المحتوى لمعرفة القيم المتوفرة في كتب التربية الوطنية. وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٦) طالباً، وتوصلت إلى تأكيد الصلة الوثيقة بين المبادئ الأخلاقية التقليدية والقيم الوطنية، وافتقار الفصول الدراسية للبيئة التربوية الحرة المرتبطة بالإجراءات الديمقراطية.

١٣- دراسة Segnatelli, (٢٠٠٧) حول تعليم المواطنة والمشاركة الاجتماعية بين الأجيال ودور منهج التربية الوطنية بالمدارس الثانوية في التأثير على المراهقين، باستخدام المنهج التجريبي حيث طبقت الدراسة من خلال اختبار قَبْليّ وبَعْديّ على الطلبة وأولياء أمورهم في مدرسة جلين بورني الثانوية وبلغت العينة (٢٨٢) فرداً منهم (١٤١ طالباً وطالبة، و١٤١ ولي أمر). وتوصلت إلى أن الطلاب يفتقرون للمعلومات السياسية، ولديهم ضعف في الفاعلية السياسية ومستوى متدن لقوة التأثير، وزيادة معرفة الطلاب للعمل السياسي وفهمهم له، وقد اختلفت نظرة الطلاب للأمور السياسية بشكل كبير مما يؤكد أهمية المادة وأثرها عليهم.

١٤- دراسة العامر(٢٠٠٨) حول المواطنة في الفكر الغربي المعاصر: دراسة نقدية من منظور إسلامي، حيث هدفت إلى تحليل مفهوم المواطنة بمضامينه وأبعاده السياسية والاجتماعية والثقافية من خلال دراسة البنية النظرية واتساقها المنطقي ومدى استقامتها مع طبيعة المجتمعات البشرية ومعطياتها، والوقوف على أبرز حقوق المواطنة التي أفرزها الفكر الغربي في إطار نظريات التنمية السياسية التي تمثل خلفية المفهوم ، ونقد ذلك في ضوء ما يقدمه الإسلام باعتباره دين للإنسانية جمعاء ونبيه محمد صلى الله عليه وسلم خاتم الأنبياء وبحثت الدراسة تطور المواطنة في الفكر الغربي المعاصر ومحاضنه الثقافية باستخدام منهجية التحليل، وخلصت الدراسة إلى أن هناك العديد من الملابسات التي تحيط بمفهوم المواطنة في الفكر الغربي المعاصر مما يجعل المفهوم في حاجة إلى مراجعة مدى صلاحيته للدول العربية.

١٥- دراسة Kubow (٢٠٠٩) حول التعليم المدني في القرن الحادي والعشرين: أفكار منتقاه من برامج إعداد الطلاب في : إنجلترا، وكندا، والولايات المتحدة، وهدفت إلى معرفة أفكار المعلمين الذين يتم إعدادهم لتدريس المواد الاجتماعية في المرحلة

الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة تركز على (الاتجاهات العالمية، وخصائص المواطنة، واستراتيجيات وطرق وتجديدات أوصى بها خبراء التخطيط). وتكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالباً وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد اتفاق بين الطلاب وخبراء التخطيط حول الجوانب المتعلقة بالمواطنة، وأن أبرز الخصائص: تقبل التباين الثقافي – التعاون مع الآخرين – تحمل المسؤولية حيال المجتمع – تغيير نمط الحياة والعادات الاستهلاكية – الحفاظ على البيئة – حل النزاعات بطريقة سلمية – احترام حقوق الإنسان – التفكير النقدي المنظم.

١٦- دراسة الشايع(٢٠١١) وقد هدفت الدراسة الى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تعزيز الانتماء الوطني لدى المعلمين، والطلاب، ومدى ممارسة الإدارة المدرسية لهذا الدور، والكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول مساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز الانتماء الوطني لدى المعلمين والطلاب وممارستها لهدا الدور. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٦٠) مديرا و(٥٠) وكيلا من جميع مراحل التعليم العام في منطقة القصيم وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: أن الإدارة المدرسية تسهم في تعزيز الانتماء الوطني لدى المعلمين بدرجة كبيرة، ولكنها تمارس تعزيز الانتماء الوطني لدى المعلمين بدرجة متوسطة، وهوأقل من الدور المتوقع منها.كما أنها تسهم في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب بدرجة كبيرة. بينما ممارستها لتعزيزه كانت بدرجة متوسطة، وهو أقل من الدور المتوقع منها.وأن الدور الموجه لتعزيز الانتماء الوطني لدى المعلمين من قبل الإدارة المدرسية أقل من الدور الموجه للطلاب.

١٧- دراسة البراشدية (٢٠١١) .والتي هدفت إلى التعرف دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم مابعد الأساسي بسلطنة عمان، وكذلك إلى وضع

تـصور مقتـرح لتفعيـل دور الإدارة المدرسـية فـي تنمية قـيم المواطنـة لـدى طلبـة التعلـيم مابعد الأساسي بسلطنة عمان. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الإدارة لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم مابعد الأساسي بسلطنة عمان من خلال عناصر وأبعاد المواطنة من وجهة نظر الطلبة تعتبر ضعيفة.

توصلت الدراسات السابقة إلى الخصائص المشتركة، المطلوب توافرها في المواطن وهى: القدرة على امتلاك المعلومات اللازمة عن القضايا العالمية، والتسامح واحترام الآخرين، والتفكير الناقد، والبحث عن العدالة، وأن يرى التعاون والاعتماد المتبادل طريقة للحياة، والمشاركة الفعالة في المجتمع وتحمل المسئولية عن تصرفاته وأعماله، كما أكدت دراسات القاعود والطاهات (١٩٩٥) و Woyach (٢٠٠٢) عن دور الهيئات الثقافية في ترسيخ الانتماء الوطني، لأن المواطنة كما ذكرت دراسات: غلاّب (١٩٩٨) والبيتى: (٢٠٠٢) ودراسة الصبح (٢٠٠٣) تعني أن يرعى المواطن مسيرة الوطن ويتحرك في طريق التنمية الاقتصادية والديمقراطية، كما أوصت دراسة حامد (٢٠٠٢)، ودراسة زكريا (٢٠٠٢) دراسة على (٢٠٠٢) ودراسة السميرى (٢٠٠٣) ودراسة Smith (٢٠٠٣) ودراسة Wang (٢٠٠٦) بتطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة وتطوير دور المدرسة في التنشئة السياسية للطلاب، ودراسة Segnatelli, (٢٠٠٧)، دراسة بادى (٢٠٠٧) حول تعليم المواطنة والمشاركة الاجتماعية بين الأجيال.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لقدرته على تحديد ظاهرة الدراسة كماتوجد في الواقع، ووصفها، وجمع المعلومات والبيانات عنها، مع تصنيفها، وتنظيمها، والتعبير عنها كما وكيفا، بحيث يؤدي ذلك غلى الوصول لفهم العلاقات بين الظاهرة ومتعلقاتها، مع إمكانية تحليل البانات وتفسيرها. (عبيدات، ١٩٩٦)

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع طالبات ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وقد بلغ عدد طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض (٧٨٧٦٧) طالبة، وعدد المعلمات (٨٢١٣) معلمة، حسب آخر إحصائية لوزارة التعليم للعام الحالي.

عينة الدراسة:

تم اختيار بعض المدارس الثانوية للبنات بمدينة الرياض بطريقة عشوائية، وتم اختيار عينة الدراسة الحالية التي تتكون من (٤٨٤) فرداً على النحو التالي:

- عينة المعلمات: تتكون من (٢٢٠) معلمة منهن (٣٠) معلمات حاصلات على درجة الماجستير، و (١٧٠) حاصلات على درجة البكالوريوس و(٢٠) حاصلات على مؤهلات أخرى، ومن حيث الخبرة منهن (٥٥) تقل خبرتهن عن ٥ سنوات، و(٣٠) تتراوح خبرتهن ما بين ٥- ١٠ سنوات، و(١٣٥) خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات.
- عينة الطالبات: تتكون من (٢٦٤) طالبة بالمرحلة الثانوية منهن ٦٦ طالبة بالصف الأول الثانوي، ٨٤ طالبة بالصف الثاني ثانوي، ١١٤ طالبة بالصف الثالث ثانوي.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع العلمية المتعلقة بموضوع الدراسة. تم إعداد استبانتان ، إحداهما للمعلمات، والأخرى للطالبات. وتكونت كلا الاستبانتين من أربعة محاور، المحور الأول ويتعلق بالبيانات الأولية لعينة الدراسة، والمحور الثاني يتعلق ببعدالتخطيط، في الإدارة المدرسية وتكون من (١٦) عبارة، والمحور الثاث تعلق ببعد التوجيه في الإدارة المدرسية، وتكون من (١٤) عبارة. أما المحور الرابع فقد اشتمل على بعد المتابعة في الإدارة المدرسية وتكون من (١٥) عبارة.

وسئلت عينة الدراسة عن درجة موافقتهن على ممارسات الإدارة المدرسية المذكورة في بنود الاستبانة، وفق مقياس "ليكرت" الخماسي، حيث كانت إجابة " موافق بشدة" تساوي خمس درجات، موافق" أربع درجات، و"محايد" ثلاث درجات، وغيرموافق" درجتان، و"غير موافق إطلاقا" درجة واحدة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

أ. الصدق: تم بناء الاستبانة الأولية من قبل الباحثة، ومن ثم التأكد من الصدق الظاهري (Face Validity) لها من خلال عرضها بصورتها الأولية، على مجموعة من أساتذة الإدارة والتخطيط التربوي، وذلك للتعرف على أرآئهم حول مدى مناسبة المحاور المقترحة ،ومدى منسبة كل عبارة للمحور الذي تتبع له. ومدى وضوح صياغة العبارات. وقد تم إجراء التعديلات المقترحة. ومن ثم خرجت الأداة في صورتها النهائية و تم تطبيقها في الدراسة.

ب. **الثبات:** تم استخدام معامل ألفا كرونباخ فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة

البعد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
التخطيط	١٥	٠,٦٦
التوجيه	١٥	٠,٦٠
المتابعة	١٥	٠,٧٢
الثبات الكلي	٤٥	٠,٧٣

ويتضح من الجدول السابق أن الاستبانة تتمتع بمستوى مرتفع من الثبات

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بالمدارس الثانوية؟

تمت الإجابة عن هذا التساؤل من خلال نتائج الأبعاد الثلاثة له وهي: التخطيط، والتوجيه، والمتابعة وذلك على النحو التالي:

البعد الأول: التخطيط: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمات على عبارات البعد الأول، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمات على عبارات البعد الأول (التخطيط)

لبيان دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١	ت	٨٥	٨٥	٢٥	١٥	١٠
	%	٣٨	٣٨	١١	٦	٤
٢	ت	١٠٠	٦٠	٤٠	٢٠	٥
	%	٤٥	٢٧	١٧	٨	٢
٣	ت	٧٥	٧٠	٤٠	٢٥	١٠
	%	٣٤	٣١	١٧	١١	٤
٤	ت	٥٠	٩٥	٣٥	٢٥	١٥
	%	٢٢	٤٣	١٥	١١	٦
٥	ت	٩٠	٨٥	٢٥	١٠	١٠
	%	٤٠	٣٨	١١	٤	٤
٦	ت	٧٥	٨٥	٢٥	٢٥	١٠
	%	٣٤	٣٨	١١	١١	٤
٧	ت	٧٥	٨٥	٢٠	٣٠	١٥
	%	٣٤	٣٨	٨	١٣	٦
٨	ت	٨٠	٨٠	٣٠	٢٠	١٠
	%	٣٨	٣٨	١٣	٨	٤

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
٩	ت	٧٠	٨٠	٢٥	٢٥	٢٠
	%	٣١	٣٨	١١	١١	٨
١٠	ت	٨٥	٩٠	١٥	٢٠	١٠
	%	٣٨	٤٠	٦	٨	٤
١١	ت	٩٠	٨٥	٢٥	١٠	١٠
	%	٤٠	٣٨	١١	٤	٤
١٢	ت	٧٥	٨٥	٢٥	٢٥	١٠
	%	٣٤	٣٨	١١	١١	٤
١٣	ت	٨٥	٩٠	٢٥	٥	١٥
	%	٣٨	٤٠	١١	٢	٦
١٤	ت	٨٠	٩٠	٣٠	١٠	١٠
	%	٣٦	٤٠	١٣	٤	٤
١٥	ت	٧٠	٧٥	٣٠	٣٠	١٥
	%	٣١	٣٤	١٣	١٣	٦
المجموع	ت	١٢٣٥	١١٨٥	٤١٥	٢٩٥	١٧٠
	%	٣٧	٣٥	١٣	١٠	٥

ويتضح من الجدول السابق أن:

- ٧٢% من استجابات عينة المعلمات (توافق بشدة وتوافق) على أن التخطيط كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة

الثانوية. ولعل ذلك عائد إلى أن مديرة المدرسة مطالبة بإعداد خطة مدرسية في بداية كل عام دراسي.

- ١٣% من استجابات عينة المعلمات (محايدة) على أن التخطيط كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- ١٥% من استجابات عينة المعلمات (غير موافقة وغير موافقة على الإطلاق) على أن التخطيط كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية. وهذه النتيجة تتفق ودراسة البراشدية(٢٠٠٩) والتي أظهرت نتائجها أن دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال التخطيط كانت ضعيفة وضعيفة جدا.

البعد الثاني: التوجيه تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمات على عبارات البعد الثاني، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمات على عبارات البعد الثاني (التوجيه) لبيان دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١	ت	٧٥	٨٥	٢٥	٢٥	١٠
	%	٣٤	٣٨	١١	١١	٤
٢	ت	٨٥	٩٠	٢٥	٥	١٥
	%	٣٨	٤٠	١١	٢	٦
٣	ت	٨٥	٧٥	٢٥	١٠	٢٥

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
	%	٣٨	٣٤	١١	٤	١١
٤	ت	٧٥	٧٥	٢٥	٣٠	١٥
	%	٣٤	٣٤	١١	١٣	٦
٥	ت	٧٠	٧٥	٣٠	٣٠	١٥
	%	٣١	٣٤	١٣	١٣	٦
٦	ت	٨٥	٧٥	٢٥	٥٠	٢٥
	%	٣٨	٣٤	١١	٤	١١
٧	ت	٧٥	٧٠	٤٠	٢٥	١٠
	%	٣٤	٣١	١٧	١١	٤
٨	ت	٩٥	٥٠	٣٥	٢٥	١٥
	%	٤٣	٢٢	١٥	١١	٦
٩	ت	٩٠	٨٥	٢٥	١٠	١٠
	%	٤٠	٣٨	١١	٤	٤
١٠	ت	٧٥	٨٥	٢٠	٣٠	١٥
	%	٣٤	٣٨	٨	١٣	٦
١١	ت	٨٥	٧٥	٣٠	٢٠	١٥
	%	٣٨	٣٤	١٣	٨	٦
١٢	ت	٧٥	٧٥	٣٠	٢٠	٢٠
	%	٣٤	٣٤	١٣	٨	٨

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١٣	ت	٧٥	٧٥	٣٠	٢٠	٢٠
	%	٣٤	٣٤	١٣	٨	٨
١٤	ت	٩٠	٨٥	٢٥	١٠	١٠
	%	٤٠	٣٨	١١	٤	٤
١٥	ت	٧٥	٧٠	٤٠	٢٥	١٠
	%	٣٤	٣١	١٧	١١	٤
المجموع	ت	١١٩٠	١١٤٥	٤٣٠	٣٠٥	٢٣٠
	%	٣٦	٣٤	١٣	٩	٨

ويتضح من الجدول السابق أن:

- ٧٠% من استجابات عينة المعلمات (توافق بشدة، وتوافق) على أن التوجيه كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية. وهذا يتفق مع دراسة الشايع (٢٠١١)
- ١٣% من استجابات عينة المعلمات (محايدة) على أن التوجيه كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- ١٧% من استجابات عينة المعلمات (غير موافقة وغير موافقة على الإطلاق) على أن التوجيه كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

البعد الثالث: المتابعة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمات على عبارات البعد الثالث، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمات على عبارات البعد الثالث (المتابعة) لبيان دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١	ت	٧٥	٧٠	٤٠	٢٥	١٠
	%	٣٤	٣١	١٧	١١	٤
٢	ت	٧٠	٧٥	٣٠	٣٠	١٥
	%	٣١	٣٤	١٣	١٣	٦
٣	ت	٩٠	٨٥	٢٥	١٠	١٠
	%	٤٠	٣٨	١١	٤	٤
٤	ت	٧٥	٨٥	٢٠	٣٠	١٥
	%	٣٤	٣٨	٨	١٣	٦
٥	ت	٨٥	٧٥	٣٠	٢٠	١٥
	%	٣٨	٣٤	١٣	٨	٦
٦	ت	٧٥	٧٥	٣٠	٢٠	٢٠
	%	٣٤	٣٤	١٣	٨	٨
٧	ت	٩٠	٨٥	٢٥	١٠	١٠
	%	٤٠	٣٨	١١	٤	٤
٨	ت	٧٥	٧٠	٤٠	٢٥	١٠
	%	٣٤	٣١	١٧	١١	٤

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
٩	ت	٧٥	٧٥	٣٠	٢٠	٢٠
	%	٣٤	٣٤	١٣	٨	٨
١٠	ت	٩٥	٥٠	٣٥	٢٥	١٥
	%	٤٣	٢٢	١٥	١١	٦
١١	ت	٧٥	٧٥	٣٠	٢٠	٢٠
	%	٣٤	٣٤	١٣	٨	٨
١٢	ت	٨٥	٧٥	٣٠	٢٠	١٥
	%	٣٨	٣٤	١٣	٨	٦
١٣	ت	٧٥	٧٥	٣٠	٢٠	٢٠
	%	٣٤	٣٤	١٣	٨	٨
١٤	ت	٧٥	٨٥	٢٥	٢٥	١٠
	%	٣٤	٣٨	١١	١١	٤
١٥	ت	٨٥	٩٠	٢٥	٥	١٥
	%	٣٨	٤٠	١١	٢	٦
المجموع	ت	١٢٠٠	١٠٩٥	٤٤٥	٣٤٠	٢٢٠
	%	٣٦	٣٤	١٣	١٠	٧

ويتضح من الجدول السابق أن:

- ٧٠% من استجابات عينة المعلمات (توافق بشدة وتوافق) على أن المتابعة كأحد وظائف الإدارة المدرسية لها دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة

الثانوية. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة البراشدية (٢٠١١) والتي جاءت نتيجتها أن دور الإدارسة المدرسية كان ضعيفا وضعيفا جدا.

- ١٣% من استجابات عينة المعلمات (محايدة) على أن المتابعة كأحد وظائف الإدارة المدرسية لها دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- ١٧% من استجابات عينة المعلمات (غير موافقة وغير موافقة على الإطلاق) على أن المتابعة كأحد وظائف الإدارة المدرسية لها دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

السؤال الثاني: ما دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الطالبات بالمدارس الثانوية؟

تمت الإجابة عن هذا التساؤل من خلال نتائج الأبعاد الثلاثة له وهي: التخطيط، والتوجيه، والمتابعة وذلك على النحو التالي:

البعد الأول: التخطيط: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطالبات على عبارات البعد الأول، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطالبات على عبارات البعد الأول (التخطيط) لبيان دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١	ت	٣٦	١٤٤	٤٨	١٨	١٨
	%	١٣	٥٤	١٨	٦	٦
٢	ت	٦٦	١٢٠	٥٤	١٨	٦

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
	%	٢٥	٤٥	٢٠	٦	٢
٣	ت	٧٢	٩٠	٦٦	٣٠	٦
	%	٢٧	٣٤	٢٤	١١	٢
٤	ت	٣٠	١٠٢	٣٦	٥٤	٤٢
	%	١١	٣٨	١٣	٢٠	١٥
٥	ت	٦٠	٤٢	٣٠	٣٠	٤٨
	%	٢٢	١٥	١١	١١	١٨
٦	ت	٩٠	٢٤	٣٠	٤٨	٤٨
	%	٣٤	٩	١١	١٨	١٨
٧	ت	١٠٨	١٠٢	٢٤	٢٤	٦
	%	٤٠	٣٨	٩	٩	٢
٨	ت	٨٤	٩٠	٣٠	٥٤	٦
	%	٣١	٣٤	١١	٢٠	٢
٩	ت	١٠٨	٩٠	٣٦	٣٠	٠
	%	٤٠	٣٤	١٣	١١	٠
١٠	ت	٧٢	١١٤	٤٢	١٨	١٨
	%	٢٧	٤٣	١٥	٦	٦
١١	ت	٨٤	٨٤	٥٤	٣٦	٦
	%	٣١	٣١	٢٠	١٣	٢

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١٢	ت	٤٢	٩٠	٦٦	٤٢	٢٤
	%	١٥	٣٤	٢٥	١٥	٩
١٣	ت	١٣٨	٨٤	١٨	١٨	٦
	%	٥٢	٣١	٦	٦	٢
١٤	ت	١٤٤	١٣٨	٣٠	١٨	٠
	%	٥٤	٢٩	١١	٦	٠
١٥	ت	٧٨	٩٠	٦٦	٢٤	٦
	%	٢٩	٣٤	٢٥	٩	٢
المجموع	ت	١٢١٢	١٣٤٤	٦٣٠	٤٦٢	٢٤٠
	%	٣٢	٣٤	١٥	١٣	٦

ويتضح من الجدول السابق أن:

- ٦٦% من استجابات عينة الطالبات (توافق بشدة وتوافق) على أن التخطيط كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية. ولعل هذه النتيجة تدل على وعي الطالبات بأن التخطيط أحد أهم وأول وظائف الإدارة والذي يساهم في إنجاح العديد من المهام المناطة بمديرة المدرسة.

- ١٥% من استجابات عينة الطالبات (محايدة) على أن التخطيط كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- ١٩% من استجابات عينة الطالبات (غير موافقة وغير موافقة على الإطلاق) على أن التخطيط كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

البعد الثاني: التوجيه تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطالبات على عبارات البعد الثاني، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطالبات على عبارات البعد الثاني (التوجيه) لبيان دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١	ت	٩٦	٧٨	٤٢	٣٦	٠
	%	٣٦	٢٩	١٥	١٣	٠
٢	ت	٦٠	١٢٠	٦٦	١٢	٦
	%	٢٢	٤٥	٢٥	٤	٢
٣	ت	٦٦	١٥٦	٢٤	١٢	٦
	%	٢٥	٥٩	٩	٤	٢
٤	ت	٦٦	٩٦	٤٨	٣٦	١٨
	%	٢٥	٣٦	١٨	١٣	٦
٥	ت	٩٦	٥٤	٦٠	٣٦	٢٤
	%	٣٦	٢٠	٢٢	١٣	٩
٦	ت	١٢٦	٥٤	٢٤	٣٦	٢٤

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
	%	٤٧	٢٠	٩	١٣	٩
٧	ت	١٢٠	٩٦	٤٨	٤٢	٠
	%	٤٥	٣٦	١٨	١٥	٠
٨	ت	١٢٧	٧٨	٤٢	٦	١٢
	%	٤٧	٢٩	١٥	٢	٤
٩	ت	٩٦	٦٠	٧٨	١٨	١٢
	%	٣٦	٢٢	٢٩	٦	٤
١٠	ت	١٢٠	٨٤	٥٤	٦	٠
	%	٤٥	٣١	٢٠	٢	٠
١١	ت	١٢٠	٩٠	٣٦	١٨	٠
	%	٤٥	٣٤	١٣	٦	٠
١٢	ت	٦٦	٩٦	٦٦	٣٠	٦
	%	٢٥	٣٦	٢٤	١١	٢
١٣	ت	٧٨	٧٢	٤٢	٤٦	٢٤
	%	٢٩	٢٧	١٥	١٨	٩
١٤	ت	٥٤	٨٤	٧٢	٣٠	١٨
	%	٢٠	٣١	٢٧	١١	٦
١٥	ت	٥٤	٧٨	١٨	٣٠	٧٨

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
	%	٢٠	٢٩	٦	١١	٢٩
المجموع	ت	١٣٤٤	١٢٩٦	٧٢٠	٣٨٤	٢٢٨
	%	٣٣	٣٢	٢٠	١٠	٥

ويتضح من الجدول السابق أن:

- ٦٥% من استجابات عينة الطالبات (توافق بشدة وتوافق) على أن التوجيه كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية. وهذا يتفق مع دراسة الشايع (٢٠١١).
- ١٨% من استجابات عينة الطالبات (محايدة) على أن التوجيه كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- ١٥% من استجابات عينة الطالبات (غير موافقة وغير موافقة على الإطلاق) على أن التوجيه كأحد وظائف الإدارة المدرسية له دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

البعد الثالث: المتابعة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطالبات على عبارات البعد الثالث، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطالبات على عبارات البعد الثالث (المتابعة) لبيان دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١	ت	١٢٠	٨٤	٥٤	٦	٠
	%	٤٥	٣١	٢٠	٢	٠
٢	ت	١٢٠	٩٠	٣٦	١٨	٠
	%	٤٥	٣٤	١٣	٦	٠
٣	ت	٦٦	٩٦	٦٦	٣٠	٦
	%	٢٥	٣٦	٢٤	١١	٢
٤	ت	٧٨	٧٢	٤٢	٤٨	٢٤
	%	٢٩	٢٧	١٥	١٨	٩
٥	ت	٥٤	٨٤	٧٢	٣٠	١٨
	%	٢٠	٣١	٢٧	١١	٦
٦	ت	٥٤	٧٨	١٨	٩٠	١٨
	%	٢٠	٢٩	٦	٣٤	٦
٧	ت	٧٢	١١٤	٤٢	١٨	١٨
	%	٢٧	٤٣	١٥	٦	٦
٨	ت	٨٤	٨٤	٥٤	٣٦	٦

رقم العبارة	التكرار والنسبة المئوية	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
	%	٣١	٣١	٢٠	١٣	٢
٩	ت	٤٢	٩٠	٦٦	٤٢	٢٤
	%	١٥	٣٤	٢٥	١٥	٩
١٠	ت	١٣٨	٨٤	١٨	١٨	٦
	%	٥٢	٣١	٦	٦	٢
١١	ت	١٤٤	٧٨	٣٠	١٨	٠
	%	٥٤	٢٩	١١	٦	٠
١٢	ت	٧٨	٩٠	٦٦	٢٤	٦
	%	٢٩	٣٤	٢٥	٩	٢
١٣	ت	٩٦	٧٨	٤٢	١٨	٠
	%	٣٦	٢٩	١٥	١٣	٠
١٤	ت	٦٠	١٢٠	٦٦	١٢	٦
	%	٢٢	٤٥	٢٥	٤	٢
١٥	ت	٦٦	١٥٦	٢٤	١٢	٦
	%	٢٥	٥٩	٩	٤	٢
المجموع	ت	١٢٧٢	١٣٩٨	٦٩٦	٤٣٨	١٣٨
	%	٣٢	٣٥	١٧	١١	٥

ويتضح من الجدول السابق أن:

- ٦٧% من استجابات عينة الطالبات (توافق بشدة وتوافق) على أن المتابعة كأحد وظائف الإدارة المدرسية لها دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- ١٧% من استجابات عينة الطالبات (محايدة) على أن المتابعة كأحد وظائف الإدارة المدرسية لها دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- ١٦% من استجابات عينة الطالبات (غير موافقة وغير موافقة على الإطلاق) على أن المتابعة كأحد وظائف الإدارة المدرسية لها دور في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

السؤال الثالث: هل تختلف وجهات نظر (المعلمات– الطالبات) حول دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المدرسة الثانوية؟ وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت)، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج

جدول رقم (٨)

اختبار ت لدلالة الفروق في دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية ما بين المعلمات والطالبات

الأبعاد	م١	م٢	ع١	ع٢	ت	الدلالة
التخطيط	٥٩,٣١	٥٤,٨٨	١,٣٢	١,٦٥	٦,٢٢	٠,٠١
التوجيه	٥٨,٩٤	٥٧,٠٤	٠,٤٢	٢,٢٦	٦,٣٩	٠,٠١
المتابعة	٥٨,٦٣	٥٢,٤٧	٠,٤٢	١,٦٥	٦,٤٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٥٨,٩٦	٥٤,٧٩	١,١١	٢,٢٣	٦,١٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين وجهات نظر المعلمات والطالبات حول وظيفة (التخطيط) كأحد أدوار الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية، وذلك لصالح وجهات نظر المعلمات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين وجهات نظر المعلمات والطالبات حول وظيفة (التوجيه) كأحد أدوار الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية، وذلك لصالح وجهات نظر المعلمات.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين وجهات نظر المعلمات والطالبات حول وظيفة (المتابعة) كأحد أدوار الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية وذلك لصالح وجهات نظر المعلمات.

* * *

مناقشة نتائج الدراسة

١- أشارت نتائج الدراسة إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات بالمدارس الثانوية، ويتضح ذلك فيما تقوم به الإدارة المدرسية من وظائف فقد ارتأت ٧٠% من المعلمات أن الإدارة المدرسية ذات دور في تنمية قيم المواطنة من خلال عمليات التخطيط، وأن ٧١% من المعلمات رأين أن الإدارة المدرسية ذات دور في تنمية قيم المواطنة من خلال عمليات التوجيه، وأن ٧٥% من المعلمات رأين أن الإدارة المدرسية ذات دور في تنمية قيم المواطنة من خلال عمليات المتابعة.

٢- أشارت نتائج الدراسة إلى دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن بالمدارس الثانوية، ويتضح ذلك فيما تقوم به الإدارة المدرسية من وظائف فقد ارتأت ٦٣% من الطالبات أن الإدارة المدرسية ذات دور في تنمية قيم المواطنة من خلال عمليات التخطيط، وأن ٦٥% من الطالبات رأين أن الإدارة المدرسية ذات دور في تنمية قيم المواطنة من خلال عمليات التوجيه، وأن ٦٧% من الطالبات رأين أن الإدارة المدرسية ذات دور في تنمية قيم المواطنة من خلال عمليات المتابعة.

٣- أوضحت النتائج أن المعلمات أكثر معرفة بأدوار الإدارة المدرسية (التخطيط- التوجيه- المتابعة) من الطالبات في دعم قيم المواطنة.

وتبدو هذه النتائج منطقية إلى حد بعيد، فالعمليات الإدارية تترتب حسب الترتيب المنطقي، فالتخطيط كعملية إدارية قد لا تشارك فيها كل المعلمات أو كل الطالبات، لذا كانت النسبة المئوية الدالة عليها لدى المعلمات والطالبات أقل النسبة المئوية لعمليتي التوجيه والمتابعة، كما أن بعض المعلمات وبعض الطالبات قد لا تحتاج إلى

عملية التوجيه في تنمية قيم المواطنة، ولذا كانت النسبة المئوية لعملية التوجيه أقل من النسبة المئوية لعملية المتابعة لدى كل من المعلمات والطالبات، ونظراً لأن المتابعة هي العملية الإدارية التي تغطى جميع المعلمات والطالبات بالمدرسة فكانت نسبتها المئوية أكبر من عمليتي التخطيط والتوجيه لدى كل من المعلمات والطالبات. كما أن المعلمات أكثر دراية من الطالبات بما تقوم به الإدارة المدرسية من عمليات من شأنها دعم قيم المواطنة لدى الطالبات.

وتعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تقع على عاتقها مهمة التربية والتعليم، حيث يرى (Rosany) أن وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب، وإنما في عملية دمج المعارف في أوساط المعنيين بها، بينما ينظر جون ديوى (Dewey) إلى وظيفة المدرسة بأنها "مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صور أولية بسيطة". أما كلوس (Clousse) فيرى أن وظيفة المدرسة هي تحويل مجموعة من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعياً، وقد مارست هذا الدور في العصور الوسطية كما هو في القرن التاسع عشر. ومن خلال الإدارة المدرسة تبث الدولة مبادئها وقيمها وتوجهاتها الفكرية والاجتماعية والسياسية، وتعمل على تعزيز الانتماء والمواطنة.

" وإن أحد أهم أهداف المدرسة التي تسعى إلى غرس وتنمية القيم لدى الطلبة هو التخطيط والإعداد الجيد لدستور المدرسة القيمي والأخلاقي والذي يقوم مدير المدرسة بمراقبته بمرور الوقت" "برنت ديفيز وآخرون، ٢٠٠٩). كما ترى نبيه (٢٠٠٨) " ان تكون ضمن خطة المدرسة قائمة بالقيم المرغوب إكسابها للطلبة على أن يكون لها فاعليتها في الاتصال الفعال داخل المناخ المدرسي" ومن ثم " يعمل مدير المدرسة على توجيه

المعلمـين وإرشـادهم للإتجاهـات المناسـبة التـي تحقـق أهـداف المدرسـة" (بـستان وطه،١٩٩٣).

"كما تقع على الإدارة المدرسية مهمة التأكد من حسن سير العمل المدرسي ومتابعة أداء العاملين لضمان تحيق الأهداف المدرسية، والعمل على التقويم المستمر للأداء داخل المدرسة،سعيا لتحسين الداء والفعالية المدرسية" (الهنداوي،٢٠٠٩)

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر، فهى تتفق مع نتائج دراسة القاعود والطاهات (١٩٩٥) التي حاولت الكشف عن أثر الهيئات الثقافية في ترسيخ قيم المواطنة، ولا شك أن الإدارة المدرسية هي إحدى الهيئات الثقافية، كما تتفق مع دراسة غلاّب (١٩٩٨) حول مفهوم المواطنة كأحد مفاهيم الفكر السياسي واعتبار أن المواطنة تعني أن يرعى المواطن مسيرة الوطن ويتحرك في طريق التنمية الاقتصادية والديمقراطية. كما تتفق مع دراسة البيتى: (٢٠٠٢) عن العوامل التي تؤثر في مفهوم المواطن الصالح، واستخدامها المعلمين وطلاب المرحلة الثانوية وقد توصلت إلى أن الأنشطة المدرسية تؤثر إيجابا في غرس المواطنة لدى الطلاب، وخاصة طلاب الصف الأول الثانوي.

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Woyach (٢٠٠٢) حول القيادة في الثقافة المواطنية والتي أشارت إلى ضرورة مشاركة طلاب المدارس الثانوية في برامج معدة خصيصاً لتشجيع ثقافة القيادة المواطنية وتطوير مهاراتها، ودراسة حامد (٢٠٠٢): هدفت إلى تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة. ودراسة زكريا:(٢٠٠٢) حول دور المدرسة في تنمية شخصية طلاب المدارس الثانوية من خلال معرفة خصائص الطلاب، ونوعية الحياة المدرسية كما يدركها الطلاب، واتجاهاتهم إزاء المناخ المدرسى، ودراسة على (٢٠٠٢) عن معرفة دور المدرسة في التنشئة السياسية للطلاب، ودراسة مبارك (٢٠٠٣) عن مدى

قدرة طلاب المرحلة الثانوية على تعريف مفهوم المواطنة، وتنمية المدرسة والأسرة ووسائل الإعلام لمفهوم المواطنة، ودراسة الصبح (٢٠٠٣) حول معرفة المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ، ودراسة Smith (٢٠٠٣) لتطوير تأثير نظام التربية الوطنية على المهارات والقيم الديمقراطية، ودراسة Wang (٢٠٠٦) حول التربية الوطنية والمبادئ الأخلاقية، ودراسة Segnatelli, (٢٠٠٧) حول تعليم المواطنة والمشاركة الاجتماعية بين الأجيال ودور منهج التربية الوطنية بالمدارس الثانوية في التأثير على المراهقين، ودراسة العامر(٢٠٠٨) حول المواطنة في الفكر الغربي المعاصر، ودراسة Kubow (٢٠٠٩) حول التعليم المدني في القرن الحادي والعشرين:، وأن أبرز خصائصه: تقبل التباين الثقافي، والتعاون مع الآخرين، وتحمل المسؤولية حيال المجتمع، وتغيير نمط الحياة والعادات الاستهلاكية، والحفاظ على البيئة، وحل النزاعات بطريقة سلمية، واحترام حقوق الإنسان، والتفكير النقدي المنظم.

وتعتبر المواطنة من أهم القيم التي تعمل الإدارة المدرسية على تنميتها وتعزيزها في نفوس الطلاب خاصة وأن القيم هي موجهات السلوك، وهى التي تحدد أنماط السلوك للفرد وتحركه باعتباره مرجعا في الحكم على أفعاله وإطار لتحقيق تمساك المجتمع. وتتطلب عملية غرس مجموعة من القيم والاتجاهات في نفوس الطلاب، تزويدهم بحصيلة من المعارف والمهارات التي تمكنهم من المساهمة الإيجابية في تأدية واجباتهم الوطنية وكل ذلك يتم عبر المدرسة.

وحيث إن قيم المواطنة تدخل ضمن مبادئ حقوق الإنسان فإن عملية التنشئة الاجتماعية على هذه القيم ليست عملية حشو معلومات، بل هي عملية "تهدف إلى تأسيس هذه القيم، والتي هي ذات صلة بواقعهم اليومي يستدخلونها في مرحلة لاحقة

من أعمارهم على المستوى المعرفي والوجداني والسلوكي. وتؤدى الإدارة المدرسية في المجتمع الحديث دوراً هاماً في تعليم الاتجاهات المفاهيم والمعتقدات المتعلقة بالنظام السياسي، بحيث تعطى الطالب المحتوى والمعلومات والمفاهيم التي من شأنها توسيع وصقل مشاعره المتعلقة بالارتباط بالوطن، كما تضع تأكيداً أعظم على الامتثال للقانون والسلطة ولوائح المدرسة. هذا الدور الخاص بتوجيه الطالب نحو النظام الاجتماعي والسياسي القائم، وتعضيد احترامه له، لا شك في أنه أن إحدى الطرق التي تعمل فيها الإدارة المدرسية على محور التنشئة الاجتماعية لنقل العديد من القيم والاتجاهات السياسية للطلاب من خلال ممارستهم للحياة المدرسية، مثل تحية العلم، وترديد النشيد الوطني، وتمجيد البطولات، والاحتفال بالأعياد الوطنية، كما يتعلم الطلاب احترام السلطة وطاعة القانون واتباع النظام.

وعلى الإدارة المدرسية أن تعزز الانتماء بأنواعه الوطني والقومي والإسلامي والإنساني في نفوس الطلاب في إطار المعارف أو من خلال توضيح الحقائق التاريخية عبر الكتب المدرسية أو من خلال الأنشطة الاحتفالية بالمناسبات ذات العلاقة بالانتماء.

* * *

التوصيات والمقترحات:

من خلال نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- إعداد دليل إرشادي لتنمية قيم المواطنة بالمدارس الثانوية
- إعداد وتنفيذ برامج تدريبية لمديرات المدارس الثانوية لتبصيرهم بأدوارهم الحيوية في تنمية قيم المواطنة.
- العمل على ترسيخ ثقافة المواطنة وقيمها في المدارس الثانوية
- إنشاء وحدة لقياس وتنمية قيم المواطنة في الإدارات التعليمية لمتابعة عمليات تنمية المواطنة لدى الطلبة وفي المؤسسات التعليمية بشكل عام.

* * *

المراجع:

١. ابن منظور(٢٠٠٩) **لسان العرب**، بيروت، دار صادر للطبع والنشر، ط١، ج ١٥.

٢. إيفانز كارين(Evans Karen)، ٢٠٠٠، تشكيل مستقبليات التعليم من أجل الكفاية والمواطنة. ترجمة خميس بن حميد.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٣. آل سعد، خالد،(١٤٢٩هـ)، " الأساليب المتبعة من قبل مديري المدارس الثانوية لتعزيز المواطنة لدى الطلاب في المملكة العربية السعودية". رسالة ماجستير

٤. البدري،طارق، (٢٠٠٠) ، " الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية". عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

٥. البيتى، ضيف الله بن عوض البيتي (٢٠٠٢) **دراسة تشجيع طالب المرحلة المتوسطة للمشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية** ،مجلة جامعة أم القرى ،المملكة العربية السعودية ، مجلد ١٣ ،العدد ٢٠٠١،

٦. الحبيب، فهد، (٢٠٠٥)، " تربية المواطنة: الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة"

٧. الحقيل، سليمان عبد الرحمن (١٤٢٤): **الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية**. الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع

٨. الحربي، قاسم بن عائل،(٢٠٠٨)، القيادة التربوية الحديثة ،ط١، عمان ، الجنادرية للنشر والتوزيع

٩. السيف، محمد بن إبراهيم (١٤١٨) المدخل إلى دراسة المجتمع السعودي، الرياض، جامعة الملك سعود.

١٠. الشهري ، فايز علي عبدالله، (١٤٢٨هـ). دور المدارس الثانوية في نشر الوعي الأمني: دراسة مسحية لطلاب مدينة أبها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض

١١. الشيدي، محمد بن خلفان (٢٠٠٤، مارس). التربية الوطنية في المناهج الدراسية بسلطنة عمان، **ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي**، مسقط، وزارة التربية والتعليم.

١٢. رستم، رسمي عبدالملك وآخرون،(٢٠٠٤)، الديمقراطية المدرسية، القاهرة، مركز القرار للإستشارات.

١٣. الصبح، عبد العزيز (٢٠٠٣) :**الموطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية ،المملكة العربية السعودية**، www.onkine.net

١٤. العامر، عثمان بن صالح (٢٠٠٨)، المواطنة في الفكر الغربي المعاصر، دراسة نقدية من منظور إسلامي ، **مركز البحوث العربية** ، الجمعية العربية لعلم الاجتماع بالقاهرة.

١٥. العبدالكريم، راشد، النصار، صالح ،١٤٢٦هـ "التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية"، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي' الباحة.

١٦. العريان، جعفر يعقوب (١٩٩٠) التجربة الأمريكية في تطوير المواد الاجتماعية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، **مجلة التربية**، ع ٤. القحطاني ، سالم علي (١٩٩٨) التربية الوطنية **"مفهومها، أهدافها، تدريسها"**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ع ٦٦.

١٧. الغامدي، عبدالله بن عبدالرحمن، (١٤٢٤هـ)، "دور مناهج التربية الإسلامية في تعزيز بعض مفاهيم التربية الوطنية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

١٨. القحطاني، سالم، (١٩٩٨) "التربية الوطنية: مفهومها ، أهدافها ، تدريسها"، رسالة الخليج العربي،ع٣١

١٩. القحطاني ، سالم علي (١٩٩٨) التربية الوطنية **"مفهومها، أهدافها، تدريسها"**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ع ٦٦.

٢٠. الكندري، يعقوب يوسف. (٢٠٠٨). دور التنشئة الاجتماعية والإعلام والمجتمع المدني في تحقيق الوحدة الوطنية، **مؤتمر الوحدة الوطنية لرابطة الاجتماعيين**، ٢٤–٢٥ مارس.

٢١. المحاري، عبدالجليل، (٢٠١٠)، كيف ننمي روح الانتماء والمواطنة عند طلبتنا. www.moe.bh/teacher/article٨.php

٢٢. المجادي، فتوح (١٩٩٩) المواطنة والتربية البيئية، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، **مجلة التربية**، ع ٣١.

٢٣. المشاط ، عبدالمنعم (١٩٩٢) **التربية والسياسة**، الكويت، دار سعاد الصباح.

٢٤. المنشاوي، عبد الحميد. (٢٠٠٧). تصور مقترح لمقرر لدعم الوحدة الوطنية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية ومعرفة مدى وعي معلمي المواد الفلسفية بأهميتها، **المؤتمر العلمي الحادي عشر : التربية وحقوق الإنسان**، كلية التربية، جامعة طنطا.

٢٥. **الموسوعة العربية العالمية** (١٩٩٦) مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض.

٢٦. الهنداوي، ياسر فتحي (٢٠٠٦) العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

٢٧. أيوب، عيسوي (١٩٩٨) أي تربية وأي مواطنة، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، **مجلة التربية**، ع ٢٥.

٢٨. برنت ديفيز وآخرون (٢٠٠٩). القيادة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، تطوير مدخل استراتيجي. ترجمة موسى أبو طه ومحمد عبدالحميد ،ط١،غزة ، دار الكتاب الجامعي.

٢٩. بستان ،أحمد عبدالباقي، وطه، حسن جميل (١٩٩٣) مدخل إلى الإدارة التربوية. ط٣، الكويت، دار القلم.

٣٠. بلولة، إبراهيم محمد (٢٠١٠). الوحدة الوطنية والقيم المعنوية، **مجلة دراسات دعوية**، السودان، العدد (٢٠) ص.

٣١. حامد، شعبان (٢٠٠٢): **تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية** ، جزء (٢) القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

٣٢. حجازي، آمنة (٢٠٠٠) **الوطنية المصرية في العصر الحديث**، القاهرة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٣. حسيب، حسيب محمد (٢٠١٠): فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية مهارات الحياة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية** ، جامعة بنى سويف.

٣٤. زكريا، لورنس بسطا (٢٠٠٢) **دور المدرسة في تنمية شخصية المتعلم في ضوء تحديات العصر ، مجلة البحوث التربوية** ،القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

٣٥. ساتو، تيرو، (١٩٩٩) التربية من أجل التفاهم الدولي في مدارس اليابان، ترجمة حمدي النحاس، اليونسكو، **مجلة مستقبل التربية**، ع ٢٢.

٣٦. عبد البديع، أحمد عباس (١٩٨٣) المقومات السياسية للنهضة اليابانية المعاصرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، **مجلة السياسة الدولية**، ع ٧٣ .

٣٧. عبود، عبدالغني (١٩٩٧): **التربية المقارنة "منهج وتطبيق"**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٨. عبيدات، ذوقان، ١٩٩٦، "البحث العلمي"، ط٣، دار أسامة للنشر، الرياض

٣٩. عزيز، مجدي (١٩٩٨) **المنهج التربوي والوعي السياسي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٠. علي، سعيد إسماعيل (١٩٩٩) **رؤية سياسية للتعليم**، القاهرة، عالم الكتاب

٤١. على، فاتن محمد (٢٠٠٢) :**دور المدرسة في تنمية تحقيق المتعلم في ضوء تحديات العصر :** القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، مصر.

٤٢. فرج، عبداللطيف حسن، (١٤٢٥هـ)، "مهمة مدير المدرسة الثانوية تجاه السلوك المنحرف لدى الشباب من وجهة نظر مدير المدرسة الثانوية"، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض.

٤٣. فرح، محمد سعيد (١٩٨٠): البناء الاجتماعي والشخصية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٤. مبارك، عبد الله(٢٠٠٣) : **مدى قدر ة الطلاب في المرحلة الثانوية على تعريف مفهوم الموطنة** ، مجلة المعرفة ، المملكة العربية السعودية .

٤٥. مرسي، محمد منير (١٩٩٨) **التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية**، القاهرة، عالم الكتب.

٤٦. نبيه، نسرين عبدالحميد، (٢٠٠٨).مبدا المواطنة بين الجدل والتطبيق، افسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب.

٤٧. هلال ، فتحي (٢٠٠٠): **تنمية المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت**، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية.

٤٨. هوك ، جلين (١٩٩٩) اليابان اتضع سياسة تعليمية للسلام أم لا؟ ، ترجمة درية الكرار، اليونسكو، **مجلة مستقبل التربية**، ع ٢٢.

٤٩. يحيى ، حسن عايل (١٤٢٠) مفاهيم التربية الوطنية الواردة في كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية والتربية الوطنية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، الرياض، **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**

٥٠. Brian P. & Robert H. (٢٠١٣): Justice as a Mediator of the Relationship Between Methods of Monitoring and Organizational Citizenship Behavior ACAD MANAGE J ١, ٣٦:٣ ٥٢٧–٥٥٦;

٥١. Daniel G., Eric S., & Terry R. (٢٠١٢)Organizational Citizenship Behavior and Group Performance in a Resource Allocation Framework , Journal of Management, March; vol. ٣٨, ٢: pp. ٦٦٨–٦٩٤.,

٥٢. Entwistle, H., (٢٠٠٤), "Cultural Literacy and Citizenship", The International Journal of Social Education ٩, ١, PP. ٥٥–٥٦,.

٥٣. Gail A. , Linda., T., & Henry P. (٢٠١٤) Just and Unjust Punishment: Influences on Subordinate Performance and Citizenship ACAD MANAGE J ١, ٣٧:٢ ٢٩٩–٣٢٢;

٥٤. Galston,A. William.(٢٠٠١). A political Knowledge, Political Engagement, and Civic education.

٥٥. Hui W, Kenneth S., Rick D., Duanxu W., & Zhen X., (٢٠١٠) Chen Leader-Member Exchange as a Mediator of the Relationship Between Transformational Leadership and Followers' Performance and Organizational Citizenship Behavior ACAD MANAGE J June ١, ٤٨:٣ ٤٢٠–٤٣٢;

٥٦. James J., Deborah E. & Joel B. (٢٠١١): Taking a Multifoci Approach to the Study of Justice, Social Exchange, and Citizenship Behavior: The Target Similarity Model, Journal of Management, December; vol. ٣٣, ٦: pp. ٨٤١–٨٦٦.

٥٧. Kubow, Patricia. K.(٢٠٠٩) Citizenship Education for the ٢١st Century: Insights form Social Studies Teacher Preparation Students in Three Countries. "Canada, England, United States". Chicago, PP : ١٥٠.

٥٨. Lynch,j.(١٩٩١). Education for Citizenship in a Multi-Culture Socitey.

٥٩. Linn., V., (٢٠١٢) Organizational Citizenship Behavior of Contingent Workers in Singapore ACAD MANAGE J December ١, ٤١:٦ ٦٩٢–٧٠٣;

٦٠. Li-Yun S., Samuel A., & Kenneth S. (٢٠١٤): High-Performance Human Resource Practices, Citizenship Behavior, and Organizational Performance: A Relational Perspective ACAD MANAGE J , ٥٠:٣ ٥٥٨–٥٧٧;

٦١. Mary A.,&. Douglas P.,(٢٠١٤): Citizenship Behavior and Social Exchange ACAD MANAGE J ., ٣٧:٣ ٦٥٦–٦٦٩;

٦٢. Patrick, J (٢٠٠٩). Teacher the Responsabilités of Patriotisme Unity, ERIC Digest, Bloomington, IN:ERIC Clearing house for social studies/ social Science education, IN.ED ٣٣٢٩٢٩

٦٣. Remus I., Brent A.,& Timothy A. (٢٠١١): The Interactive Affects of Personal Traits and Experienced States on Interindividuel Patterns of Citizenship Behavior ACAD MANAGE J ١, ٤٩:٣ ٥٦١–٥٧٥

٦٤. Segnatelli, Barbara levick.(٢٠٠٧). Learning Citizenship : Intergenerational Socialization and the Role of the High School Civics Curriculum in Adolescent Effecacy. University of Maryland, college Park. Ph. D., PP : ٢٦٩

٦٥. Smith, S., (٢٠٠٣). The Role of Civic Education, from the world wide web: http://www. Civiced.org/stds-htm.

٦٦. Susan J. (٢٠١٠): Added Benefits: The Link Between Work-Life Benefits and Organizational Citizenship Behavior ACAD MANAGE J , ٤٣:٥ ٨٠١–٨١٥;

٦٧. Wang, Pi – Lang., (٢٠٠٦) Civics and Morality Among their Teen and Fifteen – Year – Olds : A Study in the Republic of China on Taiwan (teenagers, junior high school). University of Maryland, College Park. Ph. D., PP : ٢٠١

٦٨. Woyach, Robert B,(٢٠٠٢): Leadership in civic education . ERIC Digest,

* * *

46. Mursi, M. (1998).*Comparative education between theoretical fundamentals and global experiences*. Cairo:Books World.
47. Nabeeh, N. (2008).*Citizenship principle between controversy and application*.Alexandria: Alexandria BookCenter.
48. Hilaal, F. (2000).*Citizenship development among high school students in the State of Kuwait*. Kuwait: Educational Research Centre and the Ministry of Education Curriculum.
49. Hawk, G. (1999).Would Japan set an educational policy for peace or not?.D. Al-Karraar (Trans.). *Journal of Future Education*, (22).UNESCO.
50. YaHya, H. (1420).*National education concepts mentioned in Arabic language books and materials of social and national education in the upper grades of elementary school*. Riyadh: Saudi Society for Educational and Psychological Science.

* * *

30. Bustaan, A.,& Taha, H. (1993).*Introduction to educational administration*(3rd ed.). Kuwait: Daar Al-Qalam.
31. Buloolah, I. (2010). National unity and moral values.*Journal of Islamic studies,* (20).Sudan.
32. Haamid, Sh. (2002).*Developing curricula for the development of citizenship in the third millennium of the students at the secondary stage, part II*. Cairo:National Center for Educational Research and Development.
33. Hijaazi, A. (2000). *Egyptian citizenship in the modern era*. Cairo:The Egyptian General Authority for Book Printing Press.
34. Haseeb, H. (2010).The effectiveness of cognitive-behavioral counseling in the development of life skills among secondary students.*Journal of the Faculty of Education, University of Beni Suef.*
35. Zakariyya, L. (2002). The role of school in the development of the learner's personality in the light of the challenges of the era.*Educational Research Journal.*National Center for Educational Research and Development,Cairo.
36. Satō, Ch. (1999) Education for international understanding in Japan schools. H. Al-NaHHaas (Trans.).*Journal of Future Education,* (22).UNESCO.
37. Abdulbadee`, A. (1983). Political determinants of contemporary Japanese renaissance.*Journal of International Politics*, (73).Center for Political and Strategic Studies, Al-Ahram.
38. Abbood, A. (1997).*Comparative education "approach and application"*. Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.
39. Ubaydaat, Dh.(1996).*Scientific research*(3rd ed.).Riyadh:Daar Usaamah.
40. Azeez, M.(1998).*Educationalcurriculum and political awareness*. Cairo:Egyptian AngloLibrary.
41. Ali, S. (1999).*Political visionfor education*. Cairo:Book World.
42. Ali,F. (2002).*Role of the schoolin the development oflearnerachievementinlight of thechallenges of the era*. Cairo:National Centerfor Educational Researchand Development.
43. Faraj, A. (1425).*The task of secondary school principal towards deviantbehavior among young people from the viewpoint of high school principal* (A working paper presented at"the Seminar ofSociety and Security"). Faculty of King Fahd Security, Riyadh.
44. FaraH, M. (1980).*Social construction and personality*. Cairo:General Egyptian Book Organization.
45. Mubaarak, A. (2003).The extent of the ability ofsecondary students on defining the concept of citizenship.*Journal of Knowledge.*Saudi Arabia.

17. Al-QaHTaani, S. (1998). National education: Its concept, objectives, and teaching.*Arab Bureau of Education for the states Gulf, Arabian Gulf Message*, (66).
18. Al-Ghaamdi, A. (1424). *The role of Islamic education curricula in promoting some national education concepts among middle school students in Saudi Arabia*(Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Umm Al-Qura University. Makkah.
19. Al-QaHTaaani, S. (1998).National education: its concept, objectives, and teaching.*Arabian Gulf Message*, (31).
20. Al-QaHTaaani, S. (1998) National education: its concept, objectives, and teaching.*Arab Bureau of Education for the Gulf States, Arab Gulf message*, (66).
21. Al-Kandari, Y. (2008). *The role of socialization, media and civil society to achieve national unity*(National Unity Conference of the Association of Social Workers).
22. Al-MaHaari, A. (2010).*How to cultivate the spirit of belonging and citizenship among our students*. Retrieved from **www.moe.bh/teacher/article8.php**
23. Al-Majaadi, F. (1999). Citizenship and environmental education, *Kuwait, Educational Research and the Ministry of Education Curriculum Center, Journal of Education*, (31).
24. Al-MashaaT, A. (1992).*Education and politics*. Kuwait: Daar Su`aad Al-SabaaH.
25. Al-Minshaawi, A. (2007). *Conceived proposal for a course to support the national unity of the students of technical secondary stage and find out the extent of awarenessof philosophy course teachers of its importance*(11th Scientific Conference "Education and Human Rights"). Faculty of Education, University of Tanta.
26. *Global Arabic Encyclopedia*. (1996).Riyadh:Encyclopedia Works for Publication and Distribution.
27. Al-Hindaawi, Y. (2006).*Organizational justice and the performance of teachers to citizenship attitude in public high schools in Egypt*(Unpublished doctoral dissertation).Faculty of Education,Ain Shams University.
28. Ayyoob, A. (1998).What education, what citizenship. *Journal of Education*, (25).Educational Research and the Ministry of Education Curriculum Center, Kuwait.
29. Davies, B., et al. (2009). *School leadership in the 21st century: Developing a strategic approach*. (M. Abu Taaha &M. AbdulHameed, Trans.). Gaza: Daar Al-Kitaab Al-Jaami`i.

List of References:

1. Ibn Manzhoor. (2009). *Lisaan Al-Arab*. Beirut: Daar Saadir.
2. Evans,K. (2000).*Formation the futures of education for sufficiency and citizenship*.Kh. Humayd (Trans.). Arab League Organization of Education, Culture and Science.
3. AlSa`d, Kh. (1429).*The methods used by secondary school principals to promote citizenship among students in Saudi Arabia*(Master'sthesis.).
4. Al-Badri, T. (2000).*Leadership and management methods in educational institutions*. Amman: Daar Al-Fikr.
5. Al-Bayti, DH. (2002).A study of encouraging middle school student to participate in extra-curricular activities. *Umm Al-Qura University Journal, 13*(2001).Kingdom of Saudi Arabia.
6. Al-Habeeb, F. (2005). *Citizenship education: Contemporary trends in citizenship education*. (n.p.)
7. Al-Huqayl, S. (1424). *School management and mobilization of human forces in Saudi Arabia*. Riyadh: Daar `Aalam Al-Kutub.
8. Al-Harbi, Q. (2008).*Modern educational leadership*.Amman:Al-Janaadriyyah.
9. Al-Sayf, M. (1418).*Introduction to the study of Saudi society*. King Saud University,Riyadh
10. Al-Shihri, F. (1428). *The role of secondary schools in the deployment of security awareness: A survey study for the students of the city of Abha*(Unpublished master'sthesis). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
11. Al-Sheeddi, M.(2004). *National educationcurriculuminthe Sultanate of Oman* (Aworkshopabout citizenship inthe school curriculum).Muscat: Ministry of Education.
12. Rustum, R., et al. (2004).*The school democracy*. Cairo:Markaz Al-Qaraar li Al-Dirasaat.
13. Al-SubH, A. (2003).*Citizenship as perceived by high school students.*Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved fromwww.onkine.net
14. Al-Aamir, U. (2008).*Citizenship in the contemporary Western thought: A critical study from Islamic perspective*.Cairo:Arab Research Center-Arab Society for the Sociology.
15. Al-Abdulkareem, R.,& Al-Nassaar, S.(1426).*National Education Schools in Kingdom of Saudi Arabia*(A study presented at the thirteenth annual meeting of the leaders of educational work).
16. Al-Urayyaan, J. (1990).The American experience in the development of social material, educational curricula and research center at the Ministry of Education.*Journal of Education*, (4).

The Role of School Managementin Fosteing Citizenship Valuesin Secondary School Female Students

Dr. Nouf Abdul`aali Al-Ajmi
Department of Educational Administration and Planning
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The current study aims to investigate the role of school management in fostering citizenship values in secondary school female students. This is done through the basic practices of the school principal, which are planning, guidance and monitoring. The study sample consists of 484 participants; 220 female teachers and 264 female students, The results show that aproportion of not less than 60% of the study sample agrees that the school management has a role in fostering of citizenship values among secondary school female students. There are statistically significant differences at the level of 0.01 between the points of views of female teachers and students about the roles of school management in fostering citizenship values among secondary school female students, in favor of the points of views of teachers.

تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية

د. عالية محمد العتيبي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية

جامعة الملك عبدالعزيز بجدة

تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات
جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية

د. عالية محمد العتيبي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الملك عبدالعزيز بجدة

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة في ضوء الإدارة الإستراتيجية من خلال رصد واقع أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات بالجامعة في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية, وصممت الباحثة من اجل تحقيق هدف الدراسة أداة "استبانه" وجهت إلى المجتمع الكلي بكليات فرع البنات والذي يتكون من وكيلات الكليات ومشرفات الأقسام ومشرفات الوحدات, تكونت الاستبانه من جزئين الجزء الأول خاص بالبيانات الأساسية والتي تحدد خصائص إفراد العينة والجزء الثاني يشمل أربعة محاور تتعلق بأنماط القيادات الإدارية, وطرق اختيارها, وتدريبها, واستخدام القيادات للتقنيات الحديثة, واتبعت الباحثة المنهج الوصفي, واستخدمت برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وذلك لإيجاد كلا من التكرارات, والنسب المئوية, والأوزان النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة, والمتوسطات, والانحرافات المعيارية في جميع محاور الاستبانه, والدرجة الكلية للاستبانه تبعا لمتغيرات الدراسة (الوظيفة الإدارية – المرتبة العلمية – سنوات الخبرة) وتحليل التباين الأحادي (One-Wey ANOVA) للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانه الأربعة, ومتغيرات الدراسة, واتضح من النتائج أن القيادات الإدارية بكليات فرع البنات بالجامعة لا تعمل على مسايرة الاتجاهات الإدارية الحديثة, ولا يتم اختيارها وفقا لأقدمية الدرجة العلمية بالجامعة, ولا وفقا لقيام أعضاء هيئة التدريس بالأبحاث والدراسات العلمية, ولا تشجع التعلم النشط من خلال الإبداع التكنولوجي, ومازالت تحافظ على الطرق التقليدية لأداء وظائفهم, كما تدرك أهمية جدوى البرامج التدريبية حيث تتزايد وتتنوع الاحتياجات التدريبية لدى العاملين بالجامعة, كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغيرات (الوظيفة الإدارية – المرتبة العلمية – سنوات الخبرة) كما تم التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات الإجرائية من أهمها تطوير مهارات القيادات الإدارية فيما يتعلق بمهارات التفكير بعامة والتفكير الاستراتيجي بخاصة, إذ يعتبر التفكير الاستراتيجي روح وقلب القيادة والإدارة الاستراتيجيه وذلك من خلال دورات تدريبية متخصصة في هذا الشأن, كما انه يجب أن تشجع القيادات الإدارية على اتخاذ المبادرة والمخاطرة المحسوبة والخروج من الأطر التقليدية لإدارة وظائفهم وتمكينهم من الإبداع المهني, والأكاديمي, والإداري من خلال بناء ثقافة تنظيمية حاضنه للإبداع والابتكار.

المقدمة:

يـشـهد عالمنـا المعاصـر تطـورات متـسارعة، ومتلاحقـة علـى كافـة المجـالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتربوية، والتي من أهم أسـبابها الانفجار المعرفي الهائل والتقدم الكبير في تكنولوجيا المعلومات، الأمر الذي يتطلب وجـود إدارة واعيـة وطموحـة ومرنـة وغيـر تقليديـة حيـث إن الإدارة التقليديـة أصـبحت بعملياتهـا ووسائلها وإجراءاتها غير قادرة على مواجهة متطلبات الاضطراب البيئي. (الدوري، ٢٠٠٦، ص١٧) ويأتي التعليم الجامعي اليوم على قمة أولويات الإصلاح والتطوير في نظم التعليم، وذلـك مـن منطلـق الاعتقـاد القـوي فيمـا يمكـن أن يقدمـه التعلـيم الجـامعي للمجتمـع مـن خدمات وحل للمشكلات بأسلوب علمي سليم، ولكي تحقق هذه الجامعة أهدافها فإن الأمر يتطلب أن تراعي طموحات وتوقعات المجتمع الإسلامي منها، والعمل في ظل إطار تنظيمي يحدد خطوط الاتصال والسلطة والمسؤولية في ضوء الهدف العام المحدد لها، كمـا أنهـا بحاجـة إلـى أن تأخـذ فـي الحـسبان القـدرات والامكانيـات والعوائـق المرتبطـة بالمصادر المادية والبشرية التي لديها.

وبمـا أن الجامعـات تعتبـر أداة حيويـة فـي المجتمعـات الإنـسانية فـإن قيـادات هـذه الجامعـات تعتبـر العنـصر المحـوري فـي تحقيـق مـا أنيطـت بـه مـن أهـداف وغايـات تتعلـق بالفاعلية والكفاءة المرغـوبين، وهـذا يفـرض علـى تلـك القيـادات تـوفر قـدرات ومتطلبات خاصة حتـى تكـون قـادرة علـى مواجهـة التغيـرات والتحـولات المعاصرة، والتعامـل معهـا بكفـاءة واقتـدار. (عياصـره والفاضـل، ٢٠٠٦، ص٧٩) وتلعـب الجامعـات دورًا مهمًـا فـي عمليـات التنميـة فـي كافـة المجتمعـات علـى اخـتلاف أنواعهـا، فهـي تعـد القـوة البـشرية القـادرة علـى التنميـة والمـشاركة فـي عملياتهـا، كمـا أنهـا تـؤدي الـدور الأكبـر فـي تـوفير الخبـرات وتقـديم الحلـول لمـشكلات المجتمـع المعاصـر. (هاشـم، ٢٠٠٨، ص٨٥) وتعـد

الجامعة الركيزه الأساسية لرأس المال البشري في مجال البحث العلمي والتطور التقني. ومد المجتمع بنخبة عالية المهارات ذات دور رائد في عمليات التنمية. كما تمكنها أن تشكل لدى الملتحقين بها رؤى جديدة ومتطورة لمجتمعاتهم. وتوفر لهم الدوافع اللازمة لتحويل هذه الرؤى إلى واقع يمكن إدراكه والاستفادة منه.

لذلك فإن البلدان النامية والمتقدمة تعمل على تطوير أداء جامعاتها لما تمثله هذه الجامعات من مؤسسات إنتاجية من الدرجة الأولى. وتقوم بإثراء المعرفة وتطويرها وإعداد الكفاءات البشرية وصناعة الأجيال الصاعدة ورعايتها علمياً. وفكرياً. وثقافياً. وسياسياً. واجتماعياً. هذا إلى جانب دورها في مجال البحث العلمي والتقني ودورها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة المحيطة بها.

وتعد أعمال القيادات بالكليات جزءاً من المنظومة الإدارية للجامعة. إذ أن صلته بها صلة الخاص بالعام. وهي لا تشكل كياناً مستقلاً قائماً بذاتها فحسب. بل أنها وحدة مسئولةعن تنفيذ سياسة وتحقيق أهداف هذه المنظومة بأكملها.

فالقيادة في أي مؤسسة من المؤسسات بالغة الأهمية "لأنها بمثاية حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة. وتصوراتها المستقبلية أو إنها ضرورة لتدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان وهي القادرة على السيطرة على المشكلات التي تواجه العمل. وتضع الحلول اللازمة لعلاج. ومن ثم فإن القيادة هي المسئولة عن تنمية وتدريب ورعاية الأفراد ومواكبة التغيرات المستجدات التي تحيط بالمؤسسة وتعمل على توظيفها لمصلحتها". (العدلوني. ٢٠٠٢. ص ص ١٦٥-١٦٦) وبالتالي فإن فاعلية وكفاية المؤسسات التربوية التعليمية. تتوقف إلى حد كبير على: كفاية وفاعلية أداء قيادتها. ومستوى ممارسة هذه القيادات للمهارات. والأدوار القيادية المرسومة والمستجدة. لذلك فإن أي برنامج يوضع لتطوير أداء القيادات الإدارية.

يجب أن ينطلق من واقع الأداء الممارس. ومقارنته بالأداء المرغوب في ممارسته. لتحديد الفجوة الأدائية التي تكشف عنها عمليات تقييم الأداء. والتي تقدم معلومات شاملة عن الممارسات القيادية القائمة. تُبنى على أساسها القرارات التطويرية. (محمد. ٢٠٠٥. ص٢) وذلك لأن برامج تطوير أداء القيادات الإدارية تزودهم بالمعارف. والمهارات الإدارية اللازمة. وتمكنهم من الإلمام بفلسفات ونظريات العمل الإداري. مما يجعلهم أكثر قدرة على مواجهة تحدياته. وخاصة أنه "يعزى تعثر كثير من المؤسسات التربوية في خطواتها. وتعطل برامجها إلى ما يسمى بالفراغ الاستراتيجي. أو غياب الإدارة الاستراتيجية التي تحقق العديد من المزايا. وتسهم في مواجهة الضغوط. أو المؤثرات البيئية. (الشريف. ٢٠٠٣. ص٢) لذا ينظر للإدارة الاستراتيجية على أنها تحديد الاتجاه المستقبلي للمؤسسة التعليمية. وبيان ما تسعى إليه من خلال تحليل المتغيرات البيئية المحيطة بها واتخاذ القرارات الخاصة بتحديد وتخصيص الموارد المطلوبة لتحقيق ذلك باعتبارها خطة شاملة وإطار عمل يحكم سياسات المؤسسة التعليمية بمختلف المجالات من خلال العمل على صياغة الاستراتيجية المناسبة وتطبيقها وتقويمها. (أبو قاعود. ٢٠٠٦. ص١٤).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أصبحت الإدارة الجامعية تهتم بجودة التعليم بدلاً من الاهتمام بمجرد سير العملية التعليمية. كما أخذت تظهر موضوعات مثل تطوير أداء القيادات الإدارية القائمة على أصول التفكير العلمي والتحليل الموضوعي المنظم الذي يساعد إدارة الجامعة على النمو الذي يحقق التطوير المرجو منه. فالإدارة الجامعية الفاعلة تسعى إلى تحقيق أهدافها من خلال تطوير نظمها والمهام الإدارية لقادتها.

وفي الوقت نفسه لم تعد أدوار القيادات الإدارية في الجامعة مرهونة بالدور التقليدي داخل حدودها. بل اتسع ليشمل أدواراً أخرى جديدة تتعلق بمدى إدراكهم لمفاهيم الفكر الإداري الحديث الذي يتطلب منهم أن يكونوا على دراية بجوانب هذا الفكر. وإدراك مدى أهميته. ومن ثم أداءهم بشكل منظم وفعال. ومن أهم المفاهيم الإدارية الحديثة والمهمة في الوقوف على حقيقة وتأثير دور القيادات الإدارية هي الإدارة الاستراتيجية. حيث يقوم القادة الإداريون بالكليات بأدوار عديدة نجدها – في الواقع العملي – متنوعة ومتداخلة في آن واحد. فالقائد الإداري بالجامعات يجد نفسه أمام العديد من الأدوار التي عليه أن يقوم بها. والتي قد لا تكون ظاهرة في كثير من الأحيان. ومن ذلك الدور الإداري الذي يتعلق بالمسئوليات المنوطه به. والدور التنظيميالناتج عن مسئوليات المنصب. مثل حفظ المعلومات. إدارة جلسات المجلس. تنفيذ بعض القرارات أو تبليغها للجهات المعنية. وتوزيع المخصصات المالية. وحضور اجتماعات. والقيام بدور حلقة الوصل في البنية المهنية والإدارية للكلية. وتؤثر في أدائهما للمسئوليات واتخاذهما للقرارات. والتي تتطلب منهم الإعداد الجيد والمعرفة الوافية عن الجوانب الإدارية التي يتولون مهامها.

و مما يزيد من صعوبة قيام هذه القيادات بأدوارها. هو أنها تعمل في مجتمع يعد من أعقد المجتمعات التنظيمية. وهو المجتمع الجامعي. الذي يتسم بتنوع ثقافاته. وتباين اتجاهاته. واختلاف دوافع ومطالب أطرافه ما بين أعضاء هيئة تدريس وطلاب وإداريين وفنيين إلى مجتمع خارجي بمطالبه واحتياجاته. وفي كل الأحوال يتضح لهذه القيادات أن متطلبات المنصب أعظم من عوائده.

ويشتمل الهيكل التنظيمي للجامعة على جانبين الأول الجانب الأكاديمي والثاني الجانب الإداري والفني. ويحتوي الهيكل التنظيمي للجامعات السعودية على مجموعة

من الإدارات والأقسام والوحدات التي تقوم بالأنشطة المختلفة. ثم مجموعة الوظائف التابعة لكل إدارة بأقسامها ووحداتها.

وتعاني إدارة الجامعات السعودية بمستوياتها المختلفة من جوانب قصور عديدة منها مركزية الإدارة التي ما زالت تهيمن على الإدارات. كما أن التوسع في كليات الجامعة لم يصاحبه سرعة في إعداد القيادات الإدارية وتدريبها. الأمر الذي أدى بدوره إلى ظهور كثير من المشكلات الإدارية في الإدارة الجامعية نتيجة ضعف قدرتها على مواكبة المتغيرات العالمية التي تتناولها المفاهيم الإدارية الحديثة. ومن أهم المشكلات الإدارية التي تواجهها القيادات الإدارية بالجامعات السعودية وتؤثر على فاعلية أدائهم لعملهم ما يلي: (زاهر. ٢٠٠١)

١- إن القرارات الإدارية في أحسن حالاتها مازالت اجتهاداً شخصياً قد يخطئ وقد يصيب.

٢- شيوع مركزية الإدارة في الجامعة. ويظهر ذلك في نظم التعامل بين إدارات الجامعة وضعف إعطاء مشرفات الوحدات ومشرفات الأقسام سلطات إدارية أوسع تساعد في تيسير العمل بكلياتهم.

٣- قلة توافر وسائل اتصال فعالة بين بعض كليات الجامعة وإدارتها.

٤- ضعف الخبرة الإدارية لدى غالبية أعضاء القيادات الإدارية بالجامعات السعودية.

٥- زيادة العبء الإداري المرتبط بزيادة أعداد الطلاب مما يؤثر على العمل الإداري والتربوي للقيادات الإدارية.

٦- قلة كفاية وسائل الرقابة على العمل الإداري بالجامعة نتيجة ضعف الأجهزة الرقابية لمراقبة ومتابعة العمل الإداري بالجامعة. كما أن التقارير السنوية التي

يعدها الرؤساء غير كافية لمتابعة ولا تعمل على اكتشاف الأخطاء ومعالجتها قبل حدوثها.

من كل هذا يمكن أن ندرك مدى الحاجة إلى تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية. والاستعانة بأطر جديدة في التنظيم وتقنيات جديدة في الإدارة تزيد من كفاءة الإدارة وفعاليتها.

وانطلاقاً من هذا باتت ممارسة الجامعات العربية – من بينها جامعة الملك عبد العزيز – لمدخل الإدارة الاستراتيجية بشكل جدي ضرورة ملحة إن أرادت التنمية والتطوير وزيادة قدرتها التنافسية خصوصاً بعد تزايد الاتجاه نحو الانفتاح في عصر العولمة.

وبناء على ما سبق وانطلاقًا من الدور الحيوي والمسؤول للقيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبدالعزيز. فإنه يتطلب وجود إدارة استراتيجية تتمتع بقيادة استراتيجية واعية تعمل على رفع مستوى الانتماء والولاء للمؤسسات التربوية. ورفع دافعية العاملين نحو تطوير كفاءاتهم المعرفية والمهارية وتشجيع مبادرات التطوير والإصلاح الإداري. وتمتلك من الصلاحيات والمهام القيادية التي تؤهلها القيام بواجباتها الوطنية تجاه المسيرة التعليمية. كونها تلعب دورًا رئيسًا وحيويًا في رسم السياسات الاستراتيجية. وتطوير البرامج التربوية والتعليمية بالكليات الجامعية بالمملكة والتي تمكنها من تحقيق أهدافها المرجوة.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما متطلبات تطبيق الإدارة الاستراتيجية في الجامعات السعودية؟

٢- ما واقع أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية. من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٣- ما التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١- الوقوف على متطلبات تطبيق الإدارة الاستراتيجية في الجامعات السعودية.

٢- رصد واقع أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٣- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز في ضوء الإدارة الاستراتيجية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة والحاجة إليها على النحو التالي:

١- من المأمول أن تعمل الدراسة على تحقيق تحديث شامل لكليات فرع البنات يواكب التطورات العلمية والمهنية العالمية. على أساس منظومي. وفعالية عمليتي التعليم والتعلم. والجودة كمدخل للتطوير.

٢- قد تساعد الدراسة الكليات في تحقيق الجودة المطلوبة في القيادات الإدارية للوصول للاعتماد في مجتمع عالمي يأخذ الجودة معياراً للميزة التنافسية.

٣- تناولها لموضوع القيادة والإدارة الاستراتيجية الذي لا يزال مصدر اهتمام الباحثين وموضوع حديث وفعال في الفكر الإداري الحديث. مما قد يثري التراث التربوي

والإداري المعاصر في مجال التعليم. والذي يشكل ركيزة من ركائز الفكر الحديث والمعاصر.

٤- قد تسهم الدراسة في توفير المعلومات اللازمة لإصدار الأحكام وتقدير الحاجات الإدارية والتربوية للقيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبدالعزيز. مما يمكن المسؤولين عن القيادات الإدارية من اتخاذ القرارات التطويرية اللازمة لذلك.

٥- حاجة كليات جامعة الملك عبد العزيز لقيادات إدارية وتربوية ذات مؤهلات إدارية ومهنية وفنية عالية تتسلح بالتطوير الفكري الحديث.

٦- قد تفيد الدراسة واضعي السياسات التعليمية ومتخذي القررات التربوية بوزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالحدود التالية:

١- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة على ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية.

٢- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على القيادات الإدارية بكليات فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز على وكليات الكليات والمشرفات على الأقسام بالكليات ومشرفات الوحدات.

٣- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على القيادات الإدارية النسائية بكل من كليات الأداب والعلوم الانسانية. العلوم. التربية. الاقتصاد المنزلي فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

٤ – **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤هـ–١٤٣٥هـ.

مصطلحات الدراسة

تتحدد مصطلحات الدراسة بما يلي:

١ – التطوير Developing

أ) التطوير لغةً:

التطوير في اللغة من الفعل (طور) وطور الشيء أي حوله من طور إلى طور(الطور) هو الحالة. (ابن منظور. د.ت. ص٦٢٣).

والتطوير هو التغيير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيه. (المعجم الوجيز. ١٤١٩هـ/١٩٩٩م. ص٣٩٦)

ب) التطوير اصطلاحاً

أما التطوير في معناه الاصطلاحي فيعرفه (جود Good. ١٩٧٣. ص٢٩٨) بأنه النمو في البنية والوظيفة والتنظيم.

ويعرف قاموس الإدارة التطوير بأنه نسق نظامي مخطط ومدبر يهدف إلى إحداث تغيير في المؤسسة لرفع كفاءتها في تحقيق أهدافها وحل مشكلاتها فالتطور عملية منظمة تسير وفق خطوات محددة لتعديل الواقع الحالي وتحسين أداء النظام. (كعكي. ٢٠٠٠م. ص٤٨)

ويعرف التطوير إجرائياً بأنه عملية مخططة ومنظمة . وممنهجة لتحسين أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز إلى الأفضل والأحسن في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية بهدف رفع كفاءة أداء هؤلاء القيادات لتحقيق أهدافها المنشودة والمرجوة.

٢ – **الأداء** Performance

يعرف بأنه القيام بأعباء الوظيفة من مسئوليات وواجبات وفقا للمعدل المفروض أداؤه من العامل الكفء المدرب. (بدوي. ١٩٩٤. ص٣٣٥)

ويعرف قاموس وبستر Webster الأداء بأنه تنفيذ أو اتمام مهام إدارية معينة. (David and other's. ١٩٨٩. p. ١٠٧)

كما يعرف الأداء اصطلاحًا بأنه مستوى درجة الكفاءة والإنتاجية التي يمارس بها الأفراد والجماعات نشاطهم داخل النظام.

٣ – **الجامعة** University

كلمة جامعة في المعجم اللغوي اسم فاعل من الفعل جمع. وتدل على مجموعة من المعاهد العلمية تسمى كليات تدرس فيها الأداب والفنون والعلوم. (المعجم الوجيز. ١٩٩٤م. ص١١٦).

وتعني الجامعة أنها مؤسسة تعليمية يلتحق بها الطلاب بعد إكمال دراستهم بالمدرسة الثانوية. والجامعة أعلى مؤسسة معروفة في التعليم العالي. وتطلق أسماء أخرى على الجامعة وبعض المؤسسات التابعة لها مثل: الكلية والمعهد والأكاديمية ومجمع الكليات التقنية والمدرسة العليا. وهذه الأسماء تسبب اختلاط في الفهم. لأنها تحمل معاني مختلفة من بلد لأخر. (الصيادي. والطائي. والأسدي. ٢٠٠٨. ص٦٢)

٤ – **القيادة الإدارية** Administrative Leadership

تعرف القيادة الادارية "بأنها النشاط الذي يمارسه القائد الاداري في مجال اتخاذ واصدار القرارات والاوامر والاشراف الاداري على الاخرين. باستخدام السلطة الرسمية وعن طريق التاثير والاستمالة قصد تحقيق هدف معين" (عليوه .٢٠٠١.ص٤٥)

أما التعريف الإجرائي للقيادة الإدارية فتقصد بها الباحثة بأنها النشاط الذي يقوم به القائد الإداري بطرق وأساليب الإدارة العلمية وزيادة قدرات الأفراد (المرؤوسين) وتنمية مهاراتهم على استخدام تلك الطرق والأساليب في حل مشاكل العمل ورفع كفاءة العاملين في كافة المستويات لإحداث تغيير محسوس في الإدارة الجامعية لتحقيق الهدف.

٥ – الإدارة الاستراتيجية Strategic Management

يشير البعض إلى أن مفهوم الإدارة الاستراتيجية يُعد مصطلحاً جديداً يتعلق بالإدارة العليا للمؤسسة ويركز على المؤسسة ككل وليس على بعض أجزائها. أما ما عدا ذلك من عمليات يطلق عليها مسمى الإدارة التشغيلية ويختلف كل منها من حيث: العمليات. الاتجاهات. والرؤية وطرق التحليل وكذلك المهارات المطلوبة لكل منها.

وتُعرف الإدارة الاستراتيجية في ذلك السياق بأنها "العملية التي يتحدد بمقتضاها العلاقة بين المؤسسة والبيئة الخاصة بها والتي تبدو من خلال استخدام الأهداف التي تم اختيارها ومحاولة تحقيق الوضع المرغوب فيه من خلال عملية تخصيص الموارد بما يحقق كفاءة وفعالية برامج تخص المؤسسة ككل (Barren & Wilsted. ٢٠٠٤. p. ٨).

ويرى البعض أن الإدارة الاستراتيجية هي عملية إدارية متكاملة تتضمن تحليل الفرص والتهديدات في المؤسسة وتدعيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف داخل المؤسسة ووضع الأهداف وصياغة الاستراتيجية وتنفيذها. (Pearce & Rohinson. ٢٠٠٦. p. ١٩).

تمثل عملية الإدارة الاستراتيجية تطوراً مهماً في الفكر الإداري بصفة عامة والتربوي بصفة خاصة لتنفيذ الخطط الاستراتيجية التي تم التوصل إليها من خلال عملية التخطيط الاستراتيجية.

الدراسات السابقة والتعليق عليها

تعرض الدراسة فيما يلى للدراسات السابقة المحلية والعربية. وكذلك الدراسات الأجنبية المرتبطة بمجال الدراسة. والتى تم تصنيفها إلى ثلاثة محاور على النحو التالى:

–**المحور الأول:** الدراسات التى تناولت القيادة الإدارية.

–**المحور الثانى:** الدراسات التى تناولت الإدارة الاستراتيجية.

–**المحور الثالث:** الدراسات التى تناولت القيادة الإدارية والإدارة الاستراتيجية.

وسوف يتم عرض المحاور الثلاثة السابقة للدراسات العربية والأجنبية على النحو التالى:

المحور الأول: الدراسات التى تناولت القيادة الإدارية. وسوف يتم عرضها طبقاً للتسلسل الزمنى من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالى:

١– دراسة (منصور الحميدى. ٢٠١٠م). بعنوان: "إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية المرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظات الطائف فى تطوير أدائهم المهنى من وجهة نظر مشرفى الإدارة المدرسية ومديرى المدارس".

هدفت الدراسة الى التعرف على إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف فى تطوير أدائهم المهنى من وجهة نظر مشرفى الإدارة المدرسية ومديرى المدارس. واستخدم الباحث المنهج الوصفى. والمنهج التحليلى المقارن. والاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن البرنامج يسهم بشكل عال فى تطوير الأداء المهنى لوكيل المدرسة. وأن أهم المعوقات التى تحد من فاعلية البرنامج من تطوير الأداء المهنى هى: (غياب الحوافز المادية لوكلاء المدارس وكثرة أعباء العمل الملقاة على عاتق وكيل المدرسة).

٢– دراسة (عماد الحديدى، ٢٠٠٩). بعنوان: "درجة ممارسة القيادة التربوية العليا فى وزارة التربية والتعليم العالى الفلسطينية لدورها الإدارى فى ضوء الفكر الحديث".

هدفت الدراسة الى التعرف على مدى ممارسة القيادة التربوية العليا فى وزارة التربية والتعليم العالى الفلسطينية لدورها الإدارى فى ضوء الفكر الإدارى الحديث من وجهة نظر المرؤوسين. وهدفت أيضاً إلى الكشف عن سبل تطوير هذا الدور فى ضوء الفكر الإدارى الحديث. واستخدم الباحث المنهج الوصفى، والاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة التربوية العليا فى وزارة التربية والتعليم العالى لدورها الإدارى فى ضوء الفكر الإدارى الحديث جاءت حسب مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً على النحو التالى: التخطيط ، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة، والرقابة.

٣ – دراسة (خالد عالم، ٢٠٠٨م). بعنوان: "درجة ممارسة القيادات التربوية فى الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار".

هدفت الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة عملية اتخاذ القرارات لدى القادة التربويين فى الإدارة العامة بالعاصمة المقدسة. واستخدم الباحث المنهج الوصفى، والاستبانة كأداة للدراسة. وبينت النتائج أن درجة ممارسة محاور عملية اتخاذ القرارات عند القادة التربويين فى الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة كانت كبيرة.

٤ – دراسة (طلال الشريف، ٢٠٠٣م) بعنوان: "الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفى من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة".

هدفت الدراسة الى التعرف على أنماط القيادة السائدة والتعرف على الأداء الوظيفى وطبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية والأداء الوظيفى بإمارة منطقة مكة المكرمة. واستخدم الباحث المنهج الوصفى، والاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة

إلى نتائج من أهمها أن هناك توافر لأنماط القيادة الثلاثية. حيث يمارس القادة النمط القيادى الديمقراطى بدرجة عالية. ووجود عوامل وخصائص تؤدى إلى ارتفاع مستوى الأداء الوظيفى.

المحور الثانى: الدراسات التى تناولت الإدارة الاستراتيجية. **وسوف يتم عرضها طبقاً للتسلسل الزمنى من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالى:**

١ – دراسة (زكريا سالم سليمان إبراهيم. ٢٠١١م). بعنوان: "دور الإدارة الاستراتيجية فى الإصلاح المدرسى بجمهورية مصر العربية (تصور مستقبلى).

هدفت الدراسة التعرف على مفهوم وأهمية ومجالات الإدارة الاستراتيجية. وكذلك تحديد متطلبات الإدارة الاستراتيجية للإصلاح المدرسى بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بجمهورية مصر العربية. واستخدم الباحث المنهج الوصفى لتحليل الواقع الكمى واستخدم أسلوب التحليل البينى(SWOT) لتحليل الواقع الكيفى. واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مستقبلى لدور الإدارة الاستراتيجية فى الإصلاح المدرسى بجمهورية مصر العربية.

٢ –دراسة (طلال الشريف. ٢٠٠٩م) بعنوان: "أنموذج مقترح لتطبيق الإدارة الإستراتيجية فى الجامعات السعودية الناشئة خلال الفترة من عام ١٤٢٣–١٤٣٠هـ".

هدفت الدراسة وضع أنموذج مقترح. لتطبيق الإدارة الإستراتيجية فى الجامعات السعودية الناشئة خلال الفترة من (١٤٢٣– ١٤٣٠هـ) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى. واستخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن وضوح مفهوم الإدارة الإستراتيجية لدى أفراد مجتمع البحث وأن أهمية تطبيقها عالية وأن متطلبات تطبيقها موافق عليها تماماً. وموافق على معوقات تطبيقها.

٣ –دراسة (الهلالى الشربيني وعبدالعظيم مصطفى. ٢٠٠٨م). بعنوان: "مدخل الإدارة الإستراتيجية ومتطلبات تطبيقه فى كليات جامعة المنصورة".

هدفت الدراسة توضيح مفهوم الإدارة الإستراتيجية وعلاقتها بالتخطيط للمستقبل والجودة الشاملة والتفكير الابتكارى وإبراز التحديات التى تواجه الأخذ بمدخل الإدارة الإستراتيجية فى مؤسسات التعليم الجامعى. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفى التحليلى. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الأهمية ودرجة التوافر لصالح الأهمية فى جميع مفردات محاور الدراسة. وهى: الرسالة. الأهداف. الإستراتيجية. تحليل البيئة الخارجية. تحليل البيئة الداخلية. تحديد البدائل الإستراتيجية. واختيار الإستراتيجية المناسبة. وتطبيق الإستراتيجية. ومحور التقويم.

٤ – دراسة ديفيز (Davies . ٢٠٠٧)بعنوان: "التوجه المدرسى من التخطيط التطويرى التقليدى إلى التخطيط الإستراتيجيى".

هدفت الدراسة التأكيد على أن طرق التخطيط التقليدى لم تعد تخدم احتياجات المدارس وأن مفهوم التوجه الإستراتيجى طريقة جديدة أمام قيادات وإدارات المدارس لمواجهة التحدى فى الألفية الجديدة. واستخدم الباحث المنهج الوصفى. والبحث المكتبى. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التوجهات الإستراتيجية للمدرسة تتمثل فى إيجاد توقعات عالمية من خلال تطوير المجتمع المحلى. وربط المدرسة بالأسرة. وتوفير التعليم المبنى على استخدام التكنولوجيا لكل طالب. وبناء قيادة جديدة من خلال الهيئة التدريسية. وأظهرت الدراسة أن التخطيط الإستراتيجى يعتبر أداة لقياس مدى تطور الأداء الفردى للقيادات التربوية والحكم عليها بالنجاح والفشل.

المحور الثالث: الدراسات التى تناولت القيادة التربوية والإدارة الإستراتيجية

وسوف يتم عرضها طبقاً للتسلسل الزمنى من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالى:

١ –دراسـة (نجاة الحاج، ٢٠١٣م) بعنوان: "درجة فعالية العمليات الإشرافية وعلاقتها بالإدارة الإستراتيجية لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظات غزة".

هـدفت الدراسـة تعـرف درجـة فعاليـة العمليـات الإشـرافية، وعلاقتهـا بـالإدارة الإسـتراتيجية لـدى مـديرى المـدارس الثانويـة بمحافظات غـزة، واتبعـت الدراسـة المنهج الوصفى، وأظهرت النتائج أن درجة فعالية العمليات الإشـرافية لمديرى المدارس الثانوية مـن وجهـة نظر معلميهم جـاءت بدرجـة كبيرة، وأن درجـة ممارسـة مديرى المـدارس الثانوية للإدارة الإسـتراتيجية من وجهة نظر معلميهم جـاءت كبيرة، وجـاءت المجالات مرتبة تنازلياً كالتالى:

التقـويم والرقابـة الإسـتراتيجية، تحليـل البيئـة الداخليـة والخارجيـة، تحديـد الأهـداف الإسـتراتيجية، صياغة رؤية ورسالة المدرسـة، تحديد البدائل الإسـتراتيجية.

٢ –دراسـة (ميرفت راضي، ٢٠١٢م) بعنوان: "إطار مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب القيادات الإدارية التربويـة بمؤسـسـات التربيـة والتعليم فى قطـاع غـزة فى ضـوء مـدخل الإدارة الإسـتراتيجية".

هـدفت الدراسـة تعـرف واقـع نظـام اختيـار وتـدريب القيـادات الإداريـة التربويـة بمؤسسـات التربية والتعليم فى قطـاع غـزة فـى ضـوء مـدخل الإدارة الإسـتراتيجية، حيث اسـتخدمت الباحثـة المـنهج الوصفى، والبحـث المكتبـى، حيـث قامـت الباحثـة بدراسـة الظاهرة وتحليلها من خلال الاطلاع علـى مـا كتـب حـول موضوع الدراسـة، ومـا أجـرى مـن دراسـات سـابقة.

وكـان مـن أبـرز نتـائج الدراسـة، أن نظـام اختيـار وتـدريب القيـادات الإداريـة فـى مؤسسـات التربية والتعليم يفتقر إلى استخدام الطرق الحديثة، وضعف اهتمام القيادات التربوية بالتطوير، والاقتصار علـى تسـيير العمـل، والمشـكلات الحاليـة، وانخفـاض كفـاءة

البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التربية والتعليم. مما أثر سلباً على نقل التدريب إلى الواقع العملى. وأن فلسفة نظام التدريب فى وزارة التربية والتعليم غير واضحة. وهناك قصور فى التحديد الفعلى للاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية.

٣ -دراسة (أشرف أحمد ومحمد الفقية. ٢٠١١م) بعنوان: "القيادة الإستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية. دراسة ميدانية بجامعة نجران".

هدفت الدراسة تحديد أبعاد القيادة الإستراتيجية ومقوماتها وضرورتها للقيادات الأكاديمية. وكذلك التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة نجران لأبعاد القيادة الإستراتيجية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفى مع الاستعانة بالاستبانة التى تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من التخصصات النظرية والعملية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها:

أ -بالنسبة للبعد الإدارى للقيادة الإستراتيجية: توصلت الدراسة إلى أن أكثر ممارسات هذا البعد كانت التأكد من التزام أعضاء هيئة التدريس بقواعد وإجراءات العمل الأكاديمى. وتحميل أعضاء هيئة التدريس المسئولية عن نتائج القسم.

ب-بالنسبة للبعد التحويلى للقيادة الإستراتيجية: توصلت الدراسة إلى أن أكثر ممارسات هذا البعد هو التزام أعضاء هيئة التدريس بأهداف القسم طويلة المدى. والعمل مع أعضاء هيئة التدريس على ابتكار رؤية مشتركة للعمل الأكاديمى بالقسم.

ج -بالنسبة للبعد السياسى للقيادة الاستراتيجية: توصلت الدراسة إلى أن أكثر ممارسات هذا البعد هى الاحتفاظ بعلاقات قوية مع القيادات الأكاديمية العليا بالكلية والجامعة. واستخدام الصلاحيات لتنفيذ جدول أعمال القسم.

د –بالنسبة للبعد الأخلاقى للقيادة الإستراتيجية: توصلت الدراسة إلى أن أكثر ممارسات هذا البعد هى الصدق مع أعضاء هيئة التدريس بالقسم. وتشجيع أعضاء هيئة التدريس بالقسم على القيام بكل فعل حسن وصحيح. واحترام خصوصية أعضاء هيئة التدريس بالقسم.

٤ – دراسة (سناء الحورانى. ٢٠٠٧م) بعنوان: "تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية فى ضوء مفاهيم الإدارة الإستراتيجية الحديثة. وتقنياتها لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين فى الأردن".

هدفت الدراسة تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية فى ضوء مفاهيم الإدارة الإستراتيجية الحديثة. وتقنياتها لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين. من وجهة نظر مديرى التربية والتعليم ورؤساء الأقسام ومديرى المدارس ومديراتها. كما هدفت معرفة العلاقة بين الاحتياجات التدريبية وبين المتغيرات الأكثر شيوعاً فى هذا المجال. إضافة إلى تحديد التحديات التى تواجه القيادات التربوية فى القرن الحادى والعشرين. وتعرف درجة أهمية الاحتياجات التدريبية لدى القادة. ودرجة توفرها لديهم.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى. واستخدمت اداة الاستبانة بمجالاتها الأربعة (صياغة الأهداف التربوية. والتخطيط المستقبلى. وتنمية الموارد البشرية. والمتابعة والتقييم).

وبينت نتائج الدراسة أن واقع تحديد الاحتياجات التدريبية لدى القيادات التربوية جاء بنسب متوسطة لجميع مجالات الدراسة. وأن درجة توافر الاحتياجات التدريبية لدى القيادات التربوية كانت بدرجة متوسطة لجميع المجالات.

٥ –دراسة (عادل إبراهيم وعبد الهادى النجار. ٢٠٠٧م) بعنوان: "برنامج تدريبى مقترح لتأهيل القيادات الجامعية بمصر فى ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية".

هدفت الدراسة التعرف على واقع الإدارة الجامعية فى مصر وبيان كيفية إعداد وتدريب القيادات الإستراتيجية للتعليم الجامعى. ووضع برنامج لتأهيل القيادات الجامعية بمصر فى ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ – وجود مشكلات تتعلق باختيار القيادات الجامعية. من أهمها:

–عزوف كثير من ذوى الكفاءات عن تولى مسئولية الإدارة الجامعية.

–تدخل بعض الأجهزة السيادية فى الاختيار.

–غياب نظام الانتخاب لاختيار القيادات الجامعية.

–غياب المعايير الواضحة والموضوعية لاختيار القيادات الجامعية.

ب– معاناة الإدارة الجامعية فى مصر من عدة مشكلات تتعلق بنمط الإدارة المتبع من أهمها:

–قصور التمويل اللازم لقيام الإدارة الجامعية بوظائفها وإنفراد كثير من القيادات الجامعية بصنع القرارات المهمة.

–اتباع النمط المركزى فى الإدارة الجامعية.

–ضعف مرتبات القيادات الجامعية.

ج– تعدد مشكلات تدريب القيادات الجامعية. ومنها:

–إهمال التشريعات الجامعية لتدريب القيادات الحديثة.

–إغفال تدريب القيادات الجامعية على وظائفها الجديدة.

–غياب المخطط اللازم لتدريب تلك القيادات.

٦–دراسة (محمود عساف. ٢٠٠٧م) بعنوان: "برنامج تدريبى مقترح لتطوير القيادات الجامعية الفلسطينية فى مجال الإدارة الإستراتيجية".

هـدفت الدراسـة تعـرف أهـم عمليـات الإدارة الإسـتراتيجية اللازمـة لتطـوير الإدارة الجامعية كمدخل للتطوير والكشف عن أهمية التدريب الإدارى للقيادات الجامعية فى فلسطين. ومن ثم وضع تصور تدريبى مقترح لتطوير القيادات الجامعية فى مجالات الإدارة الإستراتيجية. واستخدم الباحث المنهج الوصفى الاستنباطى. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى ضرورة توعية القيادات الجامعية بأهمية الإدارة الإستراتيجية. وتشكيل فريق وطنى من المدربين المتخصصين فى تدريب القيادات الجامعية بكل الوسائل الممكنة. وتقديم برامج تدريبية من خلال مواقع الجامعات الإلكترونية يطرح فيها دورات متعلقة بتحسين وتطوير العمل الإدارى والأكاديمى. والعمل على ترسيخ ثقافة النظم والأدوار. وذلك من خلال التقويم الذاتى للعاملين. والعمل على خلق قاعدة بيانات ونظم معلومات متطورة لدى الجامعات. وهى عبارة عن شبكة من المعلومات تتعلق بالبيئة الداخلية والخارجية.

٧ – دراسة (عبد الحميد أبو ناعم. ٢٠٠٠م) بعنوان: "المشاكل التى تحد من تطبيق الإدارة الإستراتيجية فى المنظمات العامة بدولة الإمارات العربية المتحدة".

هدفت الدراسة تشخيص الممارسة الفعلية للإدارة الإستراتيجية ومكوناتها فى المنظماتالعامة. وتحديد العوامل التى تحد من تطبيق الإدارة الإستراتيجية فى المنظمات العامة فى دولة الإمارات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائجمنها أن بعض القيادات غير قادرة على ممارسة عملية الإدارة الإستراتيجية بكل مكوناتها. بالكفاءة والفاعلية المطلوبة. وأن اهتمام الإدارة العليا بالمشكلات الحالية الداخلية. والتى تضمنت تسيير المنظمة أكثر من اهتمامها بالأمور التطويرية. وأن هناك صعوبة فى إدخال مفاهيم الإدارة الإستراتيجية. وأن هناك قوة تأثير للأطراف الخارجية. ومحاولتها السيطرة على توجهات المنظمة المستقبلية.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

١- أن هناك اهتماماً متزايداً بتطوير أداء القيادات الإدارية بالجامعات على ضوء المداخل الإدارية الحديثة ومنها الإدارة الاستراتيجية.

٢- تنوعت الدراسات التي بحثت أداء القيادات الإدارية بالتعليم العالي وكذلك أهمية تطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية.

٣- هدفت بعض الدراسات معرفة الأطر النظرية والفكرية لمدخل الإدارة الاستراتيجية وأهميتها في تطوير المؤسسات التعليمية.

٤- لم تتعرض الدراسات السابقة للعلاقة بين تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية فلا توجد دراسة مباشرة تناولت موضوع الدراسة الحالية.

٥- ويمكن القول أن معظم الدراسات السابقة كانت عربية وأجنبية استفادت منها الدراسة الحالية في الآتي:

أ) صياغة الإطار النظري للدراسة الحالية. وفي تكوين تصور شامل عن هذه الدراسة من حيث المفاهيم والمنهج والأدوات.

ب) إجراء الدراسة الحالية من الموضع الذي انتهت عنده الدراسات السابقة حيث إنها ربطت بين تطوير أداء القيادات الإدارية ومدخل الإدارة الاستراتيجية.

ج) بناء أداة الدراسة.

د) صياغة التوصيات والمقترحات الإجرائية.

وبعد أن تناولت الباحثة المنهجية البحثية للدراسة سوف تعرض لخطوات الدراسة على النحو التالي:

خطوات الدراسة:

تسير خطوات الدراسة وفقاً لما يلي:

المحور الأول – الإطار النظري للدراسة:

أولاً: الأطر النظرية والفكرية للإدارة الاستراتيجية.

ثانياً: واقع الجامعات السعودية فيما يتعلق بتطبيق الادارة الاستراتيجية.

المحور الثاني – الإطار الميداني للدراسة:

المحور الثالث – التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية.

وسوف توضح الباحثة الخطوات السابقة على النحو التالي:

المحور الأول : الإطار النظري للدراسة- وهو كما يلي:

أولاً : الأطر النظرية والفكرية للإدارية الاستراتيجية. وتوضحها الباحثة من خلال الآتي:

أ) مفهوم الإدارة الاستراتيجية.

يرى البعض أن الإدارة الاستراتيجية لا تشير فقط إلى بناء وصياغة الاستراتيجية ولكن أيضًا التطبيق والرقابة عليها. وفي هذا التعريف إشارة إلى المكونات والمراحل الرئيسة لمفهوم الإدارة الاستراتيجية وهي عبارة عن "صياغة وبناء الاستراتيجية (التخطيط الاستراتيجي) تنفيذ الاستراتيجية وتقويم ورقابة الاستراتيجية. ولذلك يمكن القول بأن مدخل الإدارة الاستراتيجية يتضمن مفهوم التخطيط الاستراتيجي. حيث يعني صياغة وبناء الاستراتيجية ويعد التخطيط بمثابة العمود الفقري للإدارة الاستراتيجية. ولكنه ليس كل الإدارة الاستراتيجية وهو مرحلة أساسية لتطبيقها". (هيجنس Higgins. ٢٠٠٠م. ص ص٥-٧).

كما تعرف على أنها "مجموعة من القرارات والتصرفات الإدارية التي تحدد أداء المنظمة في الأمد الطويل". (ويلن Wheelen. ٢٠٠٤. ص٢٣٤)

ويرى البعض أن الإدارة الاستراتيجية هي عملية إدارية متكاملة تتضمن تحليل الفرص والتهديدات في المؤسسة وتدعيم نقاط القوة ومعالجة مواطن الضعف داخل المؤسسة ووضع الأهداف وصياغة الاستراتيجية وتنفيذها (بارين Barren. ٢٠٠٤. ص٨).

وفي هذا المضمون يشير آخرون بأن الإدارة الاستراتيجية هي مجموعة القرارات والأعمال التي تعمل على صياغة الاستراتيجية وتنفيذها فهي تتضمن عملية اختيار الاستراتيجية والسياسات الملائمة وتعظيم أهداف المؤسسة وتتضمن كل الأنشطة التي تؤدي إلى تحديد رسالة المؤسسة وإعداد الخطط والاستراتيجيات والسياسات المتبعة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة ككل. (بيرس Pearce. ٢٠٠٦. ص١٩)

هذا ويعد التعريف الذي يعرف الإدارة الاستراتيجية بأنها "العملية التي تقوم بمقتضاها الإدارة العليا بتحديد المؤسسة في المستقبل ووضع أهدافها طويلة الأجل وصياغة الاستراتيجيات اللازمة التي تساعد في تحقيق الأهداف. وذلك في ضوء كل من عوامل البيئة الداخلية (إمكانيات المؤسسة) والخارجية (الظروف البيئية المحيطة) ثم تطبيق الاستراتيجية المختاره والرقابة عليها.

وهناك عدة محاور رئيسة حول مدخل الإدارة الاستراتيجية وهي:

أ) إن الإدارة الاستراتيجية تعد مسئولية الإدارة العليا بالمؤسسة.

ب) الإدارة الاستراتيجية تتضمن محورين رئيسين هما:

– بناء وصياغة استراتيجية في ضوء اتجاه محدد (التخطيط الاستراتيجي).

– التطبيق الدقيق لهذه الإدارة الاستراتيجية والرقابة عليها.

ج) تركز عملية الإدارة الاستراتيجية على تحقيق التكيف مع الظروف البيئية من خلال تحليل البيئة (الخارجية – الداخلية) بما يحقق فاعلية الأداء وفي المستقبل.

د) إن وجـود اتجـاه واضـح واسـتراتيجية مناسـبة وتطبيـق مناسـب للاسـتراتيجية المختارة يؤدي إلى تعظيم أداء المؤسسة ككل. (أبو ناعم. ٢٠٠٠. ص٣)

وعرفت بأنها "تلك العملية التي تهتم بالمؤسسة ككل وتعمل على إدارة وتحقيق رسالتها وذلك من خلال إدارة العلاقات بين المؤسسة وظروفها والتوفيق بين الظروف الخارجية والداخلية لها. وذلك من أجل اتخاذ قرارات استراتيجية تعمل على توجيهها مستقبلاً. (رمضان. ٢٠٠١. ص١٩)

ويعرفها (ياسين. ٢٠٠٢. ص١٥) بأنها "منظومة من العمليات المتكاملة ذات العلاقة بتحليل البيئة الداخلية والخارجية وصياغة استراتيجية مناسبة وتطبيقها وتقييمها في ضوء تحليل أثر المتغيرات المهمة عليها وذلك بما يتضمن تحقيق ميزه استراتيجية للمنظمة وتعظيم إنجازها في أنشطة الأعمال المختلفة".

يـرى الـبعض ومـنهم غـانم (٢٠٠٣. ص ص١٠١-١٠٢) أن مراحـل تطـور الفكـر الاستراتيجي السابقة تعكس مدى التغير الجذري في تفكير المؤسسات فيما يتعلق بالأمور الاستراتيجية وكذلك بالمستقبل. فبينما كان التفكير التقليدي هو الاهتمام بالحاضر وحل مشكلات الماضي. انتقلت المؤسسات الآن إلى مرحلة التركيز والاهتمام بإدارة مستقبلها واستكشاف هذا المستقبل قبل الآخرين والتعرف على متطلبات العملاء وترجمتها إلى خدمات مطلوبة. وعلى هذا فإن اهتمامات الإدارة الاستراتيجية بدأت في التركيز على ثلاث نقاط رئيسة تتعلق جميعها بالمستقبل هي:

أ) فهم التحدي التنافسي الذي سيواجه المؤسسة مستقبلاً (الفرص والتهديدات المتوقعة).

ب) البحث عن المستقبل واكتشاف هذا المستقبل وتخصيص المال والوقت والجهد اللازم للوصول لهذا المستقبل قبل الآخرين.

ج) تحديد الخدمات المطلوبة للمستقبل في ضوء الميزة التنافسية للمؤسسة.

ب)الإدارة الاستراتيجية في المؤسسات التربوية:

تظهر أهمية الإدارة الاستراتيجية مع الاتجاه الحالي نحو المسافة المحلية والعالمية حيث إن الإدارة الاستراتيجية هي من سيجعل المنظمات تتعرف على وضعها الحالي ومستقبلها المرغوب للوصول إليه. ومن ثم تطور المنظمات استراتيجياتها وسياساتها للوصول بالمنظمة إلى القدرة على مواجهة المستقبل بكل تحدياته.

وتعد الإدارة الاستراتيجية Strategic Management أحد المداخل الشاملة التي أنبأت عن وجود فلسفة جديدة للإدارة للتعامل مع هذه التحديات ومواجهتها ويمثل هذا المدخل منهجًا متكاملاً للممارسة الإدارية حيث ينظر للإدارة الاستراتيجية على أنها إدارة المميزات التنافسية Competitive Advantages The Management (أدريس والمرسي. ٢٠٠٦. ص ص٢٣–٢٤).

وتتضمن الإدارة الاستراتيجية مجموعة من المهام من أهمها ما يلي: (جليك Glueck. ٢٠٠٥. ص ص١٨–٢٦)

- صياغة مهمة أو رسالة المنظمة. والتي تتضمن عبارات عامة تعكس غرض المنظمة وفلسفتها وأهدافها.
- تنمية صورة للمنظمة والتي تظهر ظروفها وقدراتها ومواردها الداخلية.
- تقييم البيئة الخارجية للمنظمة بما تتضمنه من قوى ومتغيرات تسود بيئتها العامة أو تلك التي تسود بيئتها التنافسية.
- تحليل البدائل الاستراتيجية من خلال محاولة إحداث التوافق بين مواردها والظروف السائدة في بيئتها الخارجية.

- تحديد أكثر البدائل الاستراتيجية من حيث الإيجابية في ضوء رسالة المنظمة ومواردها وظروفها البيئية.

- اختبار مجموعة من الأهداف طويلة الأجل والاستراتيجيات العامة التي يمكن أن تساعد في أكثر الفرص إيجابية.

- تحديد الأهداف السنوية والاستراتيجيات قصيرة الأجل والتي تتسق مع الأهداف طويلة الأجل والاستراتيجيات العامة.

- تنفيذ الخيارات الاستراتيجية من خلال تخصيص الموارد مع مراعاة الأبعاد الخاصة بالمهام والأفراد والهياكل.

- تقييم مدى نجاح العملية الاستراتيجية والاستفادة من المعلومات المساهمة في زيادة فعالية القرارات الاستراتيجية المستقبلية.

ولقد مر فكر وفلسفة العملية الاستراتيجية بعدة مراحل أساسية للتطور نتيجة التغير السريع للظروف والعوامل البيئية التي أدت إلى حتمية التطور داخل المؤسسات. (برنارد Bernard. ٢٠٠٣. ص ص١٣–١٨)

ج)مبررات الإدارة الاستراتيجية في المؤسسات التربوية:

تبرز أهمية تطبيق الإدارة الاستراتيجية في المؤسسات التربوية في استجابتها للتحديات التي تواجهها في هذا العصر. وذلك باتخاذها قرارات ذات توجه استراتيجي ليساعد المنظمة على اختيار أفضل البدائل المتاحة لمواجهة المستقبل بكل تحدياته المتعددة. ومن ثم فإن هناك مجموعة من المبررات التي تدعو إلى تطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية لتطوير كليات جامعة الملك عبد العزيز. من أهمها:

- إن الإدارة الاستراتيجية تتصف بالشمول والعمومية حتى وإن كانت تمارس على مستوى الوحدات الإدارية داخل المنظمة. بمعنى أنها لا تهتم بالأمور اليومية العادية

ولكنها تركز بصورة أساسية على وضع الاستراتيجيات والسياسات العامة التي تحكم الفكر والتصرف الإداري معا. (مختار.٢٠٠١. ص ص٧–٨)

- إن الإدارة الاستراتيجية تمارس دورًا حيويًا في حياة المنظمات لكونها عملية عقلانية ومثالية التصور وتحليلية. ومتجددة. وهي عملية مستمرة ومتكيفة مع تحديات البيئة الخارجية والداخلية. (الدوري. ٢٠٠٦. ص٢٤)

- تسارع التغير الكمي والنوعي في بيئة الأعمال. وكونية الأعمال. ونقص الموارد. والتغير التكنولوجي والتحول من المجتمعات الصناعية إلى مجتمعات المعرفة بالإضافة إلى التزايد في حدة المنافسة. (عيوي. ٢٠١٢. ص٤٧)

- كونها تهتم بالكفاءة التشغيلية كتوجه استراتيجي. لكن مع ضرورة التمييز بين الكفاءة التشغيلية وبين الاستراتيجية. لكون جوهر الإدارة الاستراتيجية هو إنجاز مجموعة من الأنشطة بطريقة مختلفة متميزة عن المنافسين الآخرين. (الماضي. ٢٠٠٩. ص٤١)

- تساعد الإدارة العليا في القيام بمسئولياتها بكفاءة وفعالية. فالمديرين الذين لا يستخدمون الحدس والحس الشخصي عند اتخاذ القرار يعتبر تبني منهج الإدارة الاستراتيجية هو المعين لهم لأنه يساعدهم في صياغة الاستراتيجية. (الشيمي. ٢٠١١م. ص١٥)

- من المتفرض أن يكون لأي منظمة رسالتها ورؤيتها وأهدافها واستراتيجياتها وسياساتها وهو ما يدخل في هيكل الإدارة الاستراتيجية. (مصطفى. ٢٠٠٥. ص٢٣)

- أنها تساعد الجهات الحكومية لمنافسة المنظمات الخاصة باعتمادها على التنافسية كون المنظمات الخاصة تعمل في بيئة تنافسية. (مصطفى. ٢٠١٢. ص٥٥)

- تمثل أحد محددات الأداء المرتفع مما يساعد المنظمة على تحقيق رفاهية في الأجل الطويل. (منير و زاهر. ٢٠٠٧. ص٤٥)

- ينظر علماء الإدارة وخبرائها إلى الإدارة الاستراتيجية باعتبارها إدارة الألفية الثالثة. لما تتصف به من صفات وتوجهات تتوافق مع طبيعة وسرعة المتغيرات المنتظرة في هذا العصر. وما يفرض ذلك من تحديات تتطلب بذل الجهود لوضع الحلول المناسبة لها. (حبتور. ٢٠٠٤. ص٢٦)

- ينظر للإدارة الاستراتيجية باعتبارها منظومة متكاملة لاتخاذ قرارات استراتيجية مستقبلية تعكس أفضل البدائل والخيارات المتاحة للمنظمة. كما يمكن من خلال الإدارة الاستراتيجية تطبيق أنظمة فعالة لتحفيز العاملين. وتحقيق تناسق بين جماعات العمل وتوفير فرص موضوعية لتطبيق أساليب إدارية فعالة. (مبروك. ٢٠٠٧. ص٥٩)

د)مبادئ الإدارة الاستراتيجية:

تقوم الإدارة الاستراتيجية على عدة مبادئ تذكر منها ما يلي: (درويش. ٢٠٠٨. ص ص١٦–١٨) و (شنودة. ٢٠١١. ص١٢)

- تقوم على تحقيق المبادأة والمبادرة: فالإدارة الاستراتيجية تمكن المنظمات التعليمية من أخذ المبادرة وتكوين الفعل وليس رد الفعل. ومن ثم تستطيع المنظمة أن تحدد مستقبلها وأهدافها المراد تحقيقها.

- تقوم الإدارة الاستراتيجية على أنها ذات بعد مستقبلي يمر عبر عدة مراحل حتى تصل إلى الأهداف المنشودة.

- إنتاج الاستراتيجيات: إن أخذ المنظمات بالفكر الاستراتيجي يمكن المنظمات التعليمية من وضع استراتيجيات على أسس علمية ومنطقية. وتكون ملزمة للعاملين.

- تحقيق وحدة الفهم: إن اتباع استراتيجيات واضحة يؤدي إلى تحقيق وحدة الفهم للعمل الإداري المبني على استراتيجيات محددة تكون مرشدة وموجهة للأداء وتعمل على زيادة مستوى التمكين للمرؤوسين.

- تحقيق التناسق والتكامل: تعتبر الاستراتيجيات الموضوعة لأي منظمة أداة للتنسيق والتكامل بين إداراتها المختلفة مما سيؤدي إلى تحقيق التكامل المفقودين للوحدات الإدارية والتنظيمية.

- تحقيق الالتزام بين العاملين: إن العمل وفق استراتيجيات محددة ومعينة لأي منظمة سيؤدي إلى تحقيق الالتزام من قبل العاملين في هذه المنظمة وهذا ما سيوفر نوعية عالية من الأداء المتميز لهذه المنظمة.

هـ)خطوات الإدارة الاستراتيجية:

تتعدد خطوات الإدارة الاستراتيجية التي توصل إليها الباحثون فبعض الكتابات تشير إلى أن خطوات الإدارة الاستراتيجية تتضمن ستة محاور أساسية. هي: (Wright. Kroll. Parnell. ٢٠٠٠. p.٤)

١– صياغة رسالة المنظمة وتحديد غاياتها وأهدافها.

٢ – صياغة الاستراتيجية.

٣ – التحليل الاستراتيجي وتتضمن ما يلي:

أ) تحليل الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية.

ب) تحليل جوانب القوة ومواطن الضعف في البيئة الداخلية.

٤ – الخيارات الاستراتيجية وتأخذ مستويات متعددة أهمها:

أ) البدائل الاستراتيجية على مستوى المنظمة.

ب) البدائل الاستراتيجية على مستوى وحدة الأعمال.

ج) البدائل الاستراتيجية على المستوى الوظيفي.

٥ – تنفيذ الاستراتيجية.

٦ – تقييم ورقابة الأداء للتأكد بأن أهداف المنظمة هي مدركة ومنجزة.

ويرى آخرون أن خطوات الإدارة الاستراتيجية تتمثل في خمس مراحل كما يلي: (قابيل. ٢٠٠٨. ص٦)

١ – التشخيص والتحليل والتقييم للأوضاع المحيطة بالمنظمة.

٢ – صياغة الاستراتيجية (الرؤية والرسالة والأهداف).

٣ – تحليل البدائل الاستراتيجية المتاحة للمنظمة والمفاضلة بينها.

٤ – تطبيق الاستراتيجية ومتطلبات التطبيق الفعال.

٥ – متابعة وتقييم الاستراتيجية.

وبناء على ما تقدم يمكن القول أن الإدارة الاستراتيجية تشكل في جملتها عملية ذات خصائص أساسية هي: (الإبراهيم. ٢٠٠٤. ص ص١٩٤–١٩٥)

١ – لا يمكن البدء في مرحلة قبل الانتهاء من المرحلة السابقة لها.

٢ – صورة كل مرحلة تتوقف على جودة المرحلة السابقة لها.

٣ – مراحل الإدارة الاستراتيجية متداخلة ومتكاملة فالتغيير الذي يحدث في أي منها يؤثر على المراحل الأخرى سواء السابقة أم اللاحقة لها.

٤ – الإدارة الاستراتيجية عملية مستمرة ولذلك فإن عملية تقييم ورصد التغييرات في البيئة الداخلية والخارجية لا تتوقف بل تتم على فترات دورية.

٥ – لابد من وجود تدفق مستمر للمعلومات ليتم بواسطتها مراجعة مراحل هذه العملية وإجراء الخطوات التصحيحية في أي من مكوناتها.

ثانياً - واقع الجامعات السعودية فيما يتعلق بتطبيق الادارة الاستراتيجية :

يعد التعليم الجامعي على وجه الخصوص أكثر الوسائل تأثيرًا لتحقيق التميز ودفع القدرة التنافسية للدولة من خلال دعم المواطنين بالخبرات والقدرات اللازمة لذلك. ومن ثم يتوقع أن تشتد المنافسة العالمية في ظل تطبيق نظم ضمان الجودة والاعتماد بقطاع التعليم من أجل إعداد وتكوين القوى البشرية المؤهلة والمدربة لجميع مجالات العمل والإنتاج. (جويلي.٢٠٠١. ص٤٣)

حيث إن الجامعات في حقيقة أدوارها وجوهر رسالتها هي مصنع العقول التي تنتج وتبدع وتصنع الحضارة. وأن الجامعة لن تتمكن من القيام بأدوارها الثلاثة (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع) إلا أن ارتفعت إلى مستوى التحديات العالمية المعاصرة. وإلى شتى المستويات من أجل صنع التقدم والرخاء ورفع مستوى الحياة وازدهارها وارتقائها.

وتعمل المملكة على دعم الجامعات من أجل تطويرها والارتقاء بها وفقًا للمعايير العالمية للجودة والاعتماد الأكاديمي والمؤسسي. وقد تم ويتم ذلك على عدد من الأصعدة. والمجالات مثل البنية الأساسية. والمعامل. والتقنيات. والبحث العلمي. وتنمية الموارد البشرية وغيرها.

وفي الوقت الحالي تشهد الجامعات السعودية عمليات دعم وتطوير وتوسع غير مسبوق تأكيدًا للاهتمام بمجتمعية البحث العلمي وربطه بمتطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

– مجالات الإدارة الاستراتيجية في تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات الجامعة:

هناك حاجة لتطوير القيادات الإدارية بالمؤسسات الجامعية حيث إن إعداد هذه المؤسسات لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين يتطلب تغيير الفكر المسيطر

على إدارتها وتحويله من فكر تقليدي يهتم أساسًا بإجراء تعديلات داخليه ليس لها علاقة بالبيئة الخارجية إلى فكر استراتيجي يهتم باكتشاف الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية ويعمل على استخدام الامكانات الداخلية لتعظيم استغلال الفرص ولتدعيم أساليب مواجهة التهديدات. (عوض.٢٠٠١. ص٢٦٤)

ويمكن تطبيق مفهوم الإدارة الاستراتيجية في المؤسسات الجامعية لرفع جودة العملية التعليمية من خلال قيام تلك المؤسسات بتحديد الرؤية المستقبلية لها وتحديد غاياتها على المدى الطويل. وتحديد أبعاد العلاقة المتوقعة بينها وبين بيئتها بما يساعد في تحديد الفرص والمخاطر المحيطة ونقاط الضعف والقوة المميزة لها وذلك بهدف اتخاذ القرارات الاستراتيجية على المدى البعيد ومراجعتها وتقويمها.

وهناك العديد من المبررات التي تحتم ضرورة اتباع نمط الإدارة الاستراتيجية في مجال التعليم من منطلق ماتحققه من مزايا وإيجابيات يكون من شأنها زيادة كفاية المؤسسات التربوية وفعاليتها ومن هذه المزايا ما يلي: (المبعوث. ٢٠٠٣. ص ص٧٩-٨٠)

١- تساعد القيادات الإدارية على تحديد القضايا الجوهرية التي تواجهها ومن ثم إرشادها إلى صنع قرارات منطقية رشيدة تتناسب وتلك القضايا.

٢- تجمع بين مزايا عدم التكرار الناتج عن مركزية القرارات الإدارية والمزايا المترتبة على توفير فرص مشاركة جميع المستويات الإدارية في وضع الخطط المراد تنفيذها.

٣- تتسم بالتكامل بين عناصرها بصورة تتيح فرص التفاعل والاتصال المستمر بين المؤسسة التعليمية والبيئة المحيطة.

وهناك عدة أهداف يجب أن تسعى لتحقيقها المؤسسات الجامعية حتى تصل لتطبيق الإدارة الاستراتيجية بصورة سليمة وهي: (السلطان. ٢٠٠٦. ص١٢)

١- تحسين مستوى الكفاءة الداخلية للمؤسسات الجامعية.

٢- تحسين مخرجات المؤسسات الجامعية.

٣- تنمية الموارد البشرية بالمؤسسات الجامعية.

٤- تحسين البيئة التعليمية.

٥- استغلال التطورات الحديثة في تقنية المعلومات والاتصالات في خدمة العملية التعليمية.

٦- تنمية القدرات والدخول بقوة في عالم البحث العلمي.

- الإدارة الاستراتيجية واستخدام القيادات الإدارية بالجامعة للتقنيات الحديثة:

لقد تزامن الانفجار المعرفي مع الثورة التكنولوجية التي تطورت بسرعة مذهله. وأحدثت تغييرات عميقة في سائر ميادين النشاط البشري. وتعتمد هذه التغيرات على العقل البشري وتوظيفه للمعرفة العلمية المتقدمة. واستخدامه الفعال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستراتيجيات التفكير الخلاق والمبدع. حيث دخلت التكنولوجيا جميع مجالات الحياة. وأصبح لها دور متزايد في تيسير الأعمال المختلفة.

ويؤكد التحدي التكنولوجي المتمثل في الإدارة الاستراتيجية أن مستقبل تطوير أداء القيادات الإدارية بالجامعات مرتبط بشكل كبير بتكنولوجيا التعليم. وخاصة بالحاسوب الذي أصبح يستخدم في جميع جوانب العملية التربوية والتعليمية. حيث يوظف في تيسير العمليات الإدارية فيستخدم التخطيط والتنظيم والتقويم. كما يستخدم في عمليات التعلم والبحث فضلاً عن دمجه في عمليات التعليم والتدريس. وكذلك عمليات التواصل مع الآخرين من داخل الجامعة ومن خارجها وغيره من التطبيقات التي جعلت الحاسوب يمثل مقوماً أساسياً من مقومات الجامعة المعاصرة. (وليم William. ٢٠٠٣. ص ص٤١- ٤٥)

وثمة علاقة بين مجالات الإدارة الاستراتيجية وتطوير أداء القيادات الإدارية بالجامعات من خلال ما يلي:

- الإدارة الاستراتيجية ونمط القيادات الإدارية بكليات الجامعة حيث ذهب الكثير من علماء الإدارة إلى القول بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض وأهمية مكانتها نابع من كونها تقوم بدور أساس يؤثر في كل جوانب العملية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية. وأصبحت أنماط القيادات الإدارية من الأهمية بمكان باعتبارها فن التأثير في السلوك البشري. ومن ثم ترشيد سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم. بطريقة تضمن ثقتهم واحترامهم وتعاونهم لتحقيق الأهداف المرجوة. (إبراهيم. ٢٠٠١. ص٤٥)

وعلى ضوء ما سبق يتطلب تطوير أداء القيادات الإدارية على ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية مايلي:

- تركيز العمل على رفع مستوى إنجاز القيادات التربوية.
- استخدام طرق حديثة لبناء التواصل وتنفيذ رؤية مشتركة داخل الجامعة.
- تطبيق عمليات التخطيط الاستراتيجي.
- اتباع استراتيجات حديثة للاتصال داخل الجامعة وخارجها.
- استخدام التكنولوجيات الجديدة والملائمة للعمل داخل الجامعة.

– الصعوبات التي تواجه تطبيق الإدارة الاستراتيجية لتطوير أداء القيادات الإدارية الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية:

من أهم المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الاستراتيجية وتطوير أداء القيادات الإدارية الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية ما يلي:

١- **البيروقراطية المترهلة:** ركزت بعض القيادة الإدارية على تنمية وتوسيع نطاق سلطاتها وإمبراطوريتها الإدارية حتى ترهلت وأصبحت البيروقراطية تقف عثرة أمام كل قائد يريد أن يحدث نوع من التغيير أو التحديث. بل وتعتبره متطفلاً يجب مقاومته وإيقافه عند حده. حيث أصبحت خدمة الثقافة البيروقراطية هي هدف تلك الإدارات. بينما الأهداف التي أنشئت تلك الإدارات لأجلها أهدافاً ثانوية. (المربع. ٢٠٠٨. ص٣٩)

٢- **الأنظمة واللوائح:** تعيق القوانين والأنظمة واللوائح والتعليمات المتراكمة تنظيم وتسيير شؤون المؤسسة التربوية. لذلك تعد من أكبر العوائق التي تواجه القادة الإداريين لأنها تقلل المرونة وتعاني من التقدم والإزدواجية. حيث تعاني تلك الأنظمة: (القحطاني. ٢٠٠١. ص ص٢١٢-٢١٤)

- الجمود بشكل لا يساعد على سرعة اتخاذ القرار.
- كثرة التعديلات وتفسيرات الأنظمة واللوائح.
- غموض بعض الأنظمة واللوائح بشكل يجعل القادة يجتهدون لتفسيرها.

٣- **المركزية الشديدة وعدم التفويض:** تمارس القيادة من المركزية وعدم الرغبة في تفويض السلطة والاستحواذ على أكبر قدر منها تعبيراً عن الأهمية والمركز الاجتماعي نتيجة الانقسامات السياسية. والقومية التي تقلل درجة اطمئنان القيادة فيتقلص التفويض. (كنعان. ١٩٩٩. ص٣١٦).

٤- **عدم الاستقرار الإداري:** إن عدم استقرار القيادة والكوادر المتخصصة. وفقدان الأمن الوظيفي الناجم عن تهديدات الخصخصة. والتقاعد المبكر. قد يحول دون إمكانية إعداد وتأهيل استراتيجية تنزع إلى التفكير في المستقبل. (الكبيسي. ٢٠٠٦. ص١٧).

٥- **نقل واستخدام التكنولوجيا:** تخشى القيادة الإدارية التطور التكنولوجي. وتعتقد أنه من المستحيل نقل تلك التقنيات واللحاق بها. أو تطوير قدراتها على

استخدام التقنية الحديثة لاعتقادهم أنها تتطلب تدريباً شاقاً ومستمراً. في ظل عدم توافر الوقت. أو صعوبة العمل على هذه التقنيات. (القحطاني.٢٠٠١. ص ص٢١٤–٢١٥)

٦– **البيئة المادية والتنمية الخرسانية:** أصبحت سيطرة الماديات على الوضع القائم في المؤسسات التربوية من أعقد المشكلات التي تواجه القيادة والإدارة الاستراتيجية. حيث تسعى القيادات الإدارية على الاهتمام بالوضع المادي بدءاً من إعادة تأسيس المكتب والأثاث وانتهاء بالسيارة والمنزل على حساب استراتيجيات ورسالة المؤسسة.

٧– **غياب المنافسة:** غياب المنافسة بين المؤسسات الحكومية وغيرها من القطاعات يجعلها في مأمن. ولا يدعوها للتفكير بجدية لتحديد مستقبلها. طالما أنها في مأمن من المقارنة والمساءلة. مما يضعف عملية إيجاد قيادات استراتيجية قادرة على التطوير والتحديث في المؤسسات. (الكبيسي. ٢٠٠٦م. ص١٨)

٨– **القيم والانتماءات والضغوطات الاجتماعية:** تفرض العادات والتقاليد والقيم والانتماءات الاجتماعية والحزبية بعض التصرفات على القادة الإداريين قد لا تتفق مع متطلبات العصر الحاضر كالوساطات والمحسوبيات. (القحطاني.٢٠٠١م. ص٢١٦)

٩– **التخطيط غير السليم:** عدم وضوح أهداف التخطيط أمام صناع القرار في عملية التنبؤ المستقبلي عند اتخاذ القرار. مما يجلب فجوة بين ما هو مطلوب تحقيقه وبين الواقع العملي. (كنعان.١٩٩٩. ص٣٣٢)

١٠– **نقص الموارد المادية:** قد لا يسمح الالتزام بالموازنات السنوية التي تضعها الأجهزة المركزية لأية مؤسسة بأن تفكر بوضع برامج وأنشطة مستقبلية لإعداد قيادات استراتيجية قادرة على التفكير في المستقبل. (الكبيسي. ٢٠٠٦م. ص١٨)

١١- **الضغوط الداخلية والخارجية:** الضغوطات الداخلية والخارجية التي يمارسها زملاء العمل والأهل والأقارب والقادة الآخرون. أو أصحاب النفوذ والسلطة في البلاد. لتحقيق مصالح أو منافع معينة. قد تدفع القيادة إلى مراعاة المصالح تلك الأطراف عند اتخاذ أي قرار. (القحطاني. ٢٠٠١م. ص ص٢١٧- ٢١٩)

١٢- **ضعف كفاءة القيادة الإدارية:** تعد أسباب عدم كفاءة القيادة والإدارة الاستراتيجية ومنها ما يلي:

- ضعف التأهيل العلمي للقيادة الإدارية. فالكثير من القيادة الاستراتيجية لم تحظ بالمستوى التعليمي المناسب.
- ضعف مستوى التدريب. حيث لا تعتمد القيادة على التعليم فحسب بل يشكل التدريب رافداً مهماً في تكوين شخصيتها القيادية.
- ضعف مستوى الخبرة. قد تعيق القبضة البيروقراطية الاستفادة من الخبرات ومن القادة الذين ابتعثوا لرفع مستوى خبراتهم العملية بالخارج.

١٣- **الانحراف الإداري والأخلاقي:** يشكل الانحراف الإداري والأخلاقي قلقاً رئيساً للقيادة الاستراتيجية نظراً لانتقال العدوى إلى غالبية العاملين. ويؤدي إلى الإخلال بالثقة العامة والأمانة.

١٤- **العلاقة مع المستشارين:** قد يشكل الاستشاريون مشكلة للقادة الاستراتيجيين للأسباب التالية:

- الاعتماد على الاستشاريين لفترة طويلة يحول دون تطوير مهارات وخبرات القادة الاستراتيجيين.
- نشأة بعض المشكلات بين المستشارين والتنفيذيين نتيجة عدم وضوح الفاصل بين مهام المستشارين والتنفيذيين.

- ضجر الاستشاريين لاعتقادهم أن التنفيذيين يمتلكون السلطة ويمارسون النشاطات الرئيسة مع تهميش دورهم وإنكار جهودهم. وعدم حصولهم على التقدير الكافي.

١٥- **قلة الاستفادة من التقدم التقني في مجال الإدارة:** يترتب على ذلك نوعين من المعوقات هما:

- عوائق ناتجه عن نقص المعرفة. وتفشي الأمية ونقص الموارد. وندرة وجود سياسة علمية تقنية.
- عوائق تتعلق بالدول المتقدمة ناقلة التقنية والشركات متعددة الجنسيات ومدى استعدادها لنقل التقنية في ضوء المتغيرات السياسية. (كنعان. ١٩٩٩م. ص٢٣٢)

١٦- **استنزاف الوقت:** قد يؤثر الوقت المنفق في عملية الإدارة الاستراتيجية على مسؤولياتها الوظيفية. بالتالي يجب أن يكون التدريب على كيفية جدولة المهام بما يسمح بإنفاق الوقت الضروري فقط في الأنشطة الاستراتيجية. (إدريس و المرسي. ٢٠٠٦. ص٣٥)

١٧- **ضعف الالتزام بالتنفيذ:** فقد يتنصل بعض المشاركين من مسؤولية القرارات الاستراتيجية التي تم التوصل إليها.

١٨- **الاحباط الناتج عن عدم تحقيق الأداء أو النتائج المرغوبة:** حيث يجب أن يدرب المديرين على توقع حالات الإحباط. أو مشاعر اليأس التي قد تتسرب إلى نفوس المشاركين في عمليات إعداد الاستراتيجيات. أو المنفذين لها. واستخدام الأساليب الملائمة للتعامل معها.

- مداخل تطوير القيادات الإدارية في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية:

تعد عملية تطوير أداء القيادات الإدارية في المؤسسات التربوية في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية، أحد السبل الأكثر أهمية لتنمية قيمهم الشخصية، وتحسين مهاراتهم الإدارية، وتزويدهم بالمعارف والمعلومات التي تعزز من مقدرتهم في التأثير على العاملين معهم. ويشير كامبل وآخرون إلى وجود مداخل متنوعة لتطوير الأداء الإداري لقادة المؤسسات التربوية الإدارية ومن بينها ما يلي: Dardis .D. .(Campbell. pp. ٢٩-٤٠) .٢٠٠٣ .K. .G. & Campbell

١- **تطوير الخصائص الشخصية العامة:** ويهدف هذا المدخل مساعدة القائد الإداري على وضع نموذج ذاتي يتصف بالدقة والصحة، من خلال رفع مستوى الوعي بالذات، ولتحقيق ذلك يتم تبصير الإداري بكيفية ممارسة أدواره الاجتماعية بكفاية وفاعلية والتي تتضمن تحفيز وتمكين العاملين، وتجسيد قيم وأخلاقيات الواجب والمثابرة والنزاهة والإخلاص والمصداقية وإدارة التفوق والتميز.

٢- **تطوير مهارات مستقلة:** ويعمل هذا المدخل على تطوير مهارات القائد الإداري في مجالات معينة كالعلاقات الإنسانية، وحل النزاعات، وإدارة الاجتماعات، والتخطيط للأداء، وحل المشكلات، واكتساب محددة تتطلبها الوظيفية والموقع القيادي، وتمليها التحديات المرتبطة بهذا الواقع.

٣- **تطوير المهارات المعرفية:** ويركز هذا المدخل على تحسين قدرات القائد الإداري المعرفية، وخاصة ما يتعلق منها باستشراف مشكلات العمل وتحليلها، واستبصار آثار ومترتبات القرارات التي يتم اتخاذها، والمرونة والقدرة على التكيف، وتعزيز الثقة الذاتية، والالتزام بمبدأ التعليم المستمر.

٤- **تطوير مهارات الاتصال:** ويهدف هذا المدخل إلى زيادة مقدرة القائد الإداري في التأثير على العاملين معه، من خلال امتلاكه لرؤية ملهمة عن مستقبل المؤسسة

التربوية. وترسيخ قيم وأخلاقيات العدالة. والنزاهة. والتفوق. والولاء في نفوس العاملين معه. وهذا يتطلب قدرة عالية على الاتصال والتواصل مع العاملين لنشر رسالة وأهداف المؤسسة وقيمها.

المحور الثاني – الإطار الميداني للدراسة:

سوف تتناول الباحثة في هذا المحور الطريقة والإجراءات التي اتبعتها الدراسة في تنفيذ الجانب الميداني من الدراسة بغرض الوصول إلى إجابة السؤال الثاني والخاص بواقع أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء الإدارة الاستراتيجية. وذلك من خلال عرض أهداف الدراسة الميدانية وإجراءاتها من حيث عينة الدراسة وخصائصها أو أداة الدراسة (الاستبانة) وفروضها وتقنينها (الصدق والثبات) والأساليب الإحصائية المستخدمة. ثم عرض لنتائج الدراسة بعد تحليلها وتفسيرها وذلك على النحو التالي:

أولاً – أهداف الدراسة الميدانية:

تسعى الدراسة الميدانية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- رصد واقع أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز من أعضاء هيئة التدريس في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية من وجهة نظرهم.

٢- التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية لتطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية.

ثانياً – عينة الدراسة وخصائصها:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عمدية من وكلاء الكليات والمشرفات على الأقسام ومشرفات الوحدات من أعضاء هيئة التدريس بكليات فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة ويتراوح عددهم (٥٠) وذلك للإجابة عن محاور الاستبانة الأربعة

حول واقع أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية والجدول التالي يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (١)

خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات والنسبة المئوية لها

م	متغيرات الدراسة		العدد	النسبة %
١	الوظيفة الإدارية	وكيلات الكليات	٦	١٢
		مشرفات الوحدات	١٩	٣٨
		المشرفات على الأقسام	٢٥	٥٠
٢	المرتبة العلمية	أستاذ مساعد	٣٥	٧٠
		أستاذ مشارك	١٥	٣٠
		أستاذ	–	–
٣	سنوات الخبرة في المجال الإداري	أقل من ٣ سنوات	٨	١٦
		من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات	٢٢	٤٤
		من ٥ سنوات فأكثر	٢٠	٤٠

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

١- إن عدد الأفراد الذين يشغلون وظيفة الوكيلات بلغ(٦) أفراد بنسبة مئوية (١٢%). وبلغ عدد الأفراد الذين يشغلون وظيفة**مشرفات وحدات** بلغ (١٩) وكيل بنسبة مئوية (٣٨%) في حين بلغ عدد الأفراد الذين يشغلون وظيفة مشرفات على الأقسامبلغ (٢٥) مشرف بنسبة مئوية (٥٠%).

٢- النسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة بناءً على الرتبة العلمية. حيث يتضح بأن ٧٠% من أفراد عينة الدراسة من يشغلون رتبة علمية أستاذ مساعد. وأن عدد الأفراد والذين يشغلون رتبة علمية أستاذ مشارك نسبتهم ٣٠%.

٣- إن عدد الأفرادالذين تقل خبرتهم عن ثلاث سنوات بلغ (٨) بنسبة مئوية (١٦%). وبلغ عدد الأفراد الذين تنحصر سنوات خبرتهم ما بين ثلاث وأقل من خمس سنوات (٢٢) بنسبة مئوية (٤٤%). في حين بلغ عدد الأفراد الذين تبلغ خبرتهم خمس سنوات فأكثر (٢٠) بنسبة مئوية (٤٠%).

٢ - أداة الدراسة (الاستبانة):

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة والتي هدفت رصد واقع أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية.

أ) إعداد الاستبانة:

تم إعداد الاستبانة من خلال الرجوع إلى الأدبيات التربوية المتعلقة بكلا من أداء القيادات الإدارية بكليات فرع البنات بجامعة الملك عبد العزيز ومدخل الإدارة الإستراتيجية. وكذلك الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

وقد بدأت الباحثة أولاً بتحديد المحاور الأربعة الأساسية التي شملتها الاستبانة. وتحديد العبارات التي يشملها كل محور من المحاور والتي تم ترتيبها ترتيباً منطقياً مع مراعاة الآتي:

- الابتعاد عن الكلمات التي تحمل أكثر من معنى. وبالتالي توحي بأكثر من إجابة.
- ألا تشتمل العبارة أكثر من فكرة واحدة.
- وضع تعليمات محددة ترشد المستجيب (أفراد العينة) بسهولة إلى المطلوب القيام به وتكونت الاستبانة من جزئين هما:

١ – **الجزء الأول:** خاص بالبيانات الأساسية والتي تحدد خصائص أفراد عينة الدراسة (وهم القيادات الإدارية) من حيث المتغيرات الثلاث التالية: (الوظيفة الإدارية – المرتبة العلمية – سنوات الخبرة).

٢ – **الجزء الثاني:** الذي يشمل على اربعة محاور على النحو التالي:

- **المحور الأول:** الإدارة الاستراتيجية وأنماط القيادات الإدارية بكليات الجامعة (١١) عبارة.
- **المحور الثاني:** الإدارة الاستراتيجية وطرق اختيار القيادات الإدارية بكليات الجامعة (١١) عبارات.
- **المحور الثالث:** الإدارة الاستراتيجية وتدريب القيادات الإدارية بكليات الجامعة (٩) عبارات.
- **المحور الرابع:** الإدارة الاستراتيجية واستخدام القيادات لإدارية للتقنيات الحديثة بكليات الجامعة (١٠) عبارات.

ب) تقنين أداة الدراسة (الصدق والثبات):

قامت الباحثة بتقنين أداة الدراسة (الاستبانة) باستخدام الصدق والثبات كما يلي:

– **صدق أداة الدراسة:** وللتحقق من صدق محتوى الاستبانة تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين وعددهم (١٠) من ذوي الخبرة والاختصاص. وفي ضوء آراء السادة المحكمين كمعيار على صلاحية المحاور والعبارات ووضوحها لتبقى ضمن الأداة التي استخدمت فيها الباحثة مقياس ليكرت (Likart Scale) الخماسي بعبارات لفظية تقابلها الدرجات الخام الدالة عليها على النحو التالي:

موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطه	موافق بدرجة قليلة	غير موافق
٥	٤	٣	٢	١

جدول (٢)

عدد الاستبانات الموزعة والفاقدة والعائدة والمستبعدة

والصالحة من الاستبانات والنسبة المئوية للصالح منها

الموزع	الفاقد	العائد	المستبعد لعدم استكمال البيانات	الصالح	النسبة المئوية للصالح
٧٠	٥	٦٥	١٥	٥٠	%٧١

يتضح من الجدول السابق أن إجمالي عدد الاستبانات الصالحة (٥٠) استبانة بنسبة (٧١%) من إجمالي العدد الأصلي.

ثالثاً – نتائج الدراسة الميدانية: (تحليلها وتفسيرها)

يتناول هذا الجزء إجراءات الدراسة الميدانية والخطوات التي قامت بها الباحثة والتي تشتمل على عينة الدراسة وأداة الدراسة وفروضها وتقنينها (الصدق–الثبات) والأساليب الإحصائية المستخدمة وأخيراً نتائج الدراسة الميدانية (تحليلها وتفسيرها). وتعرض الدراسة ما سبق بشيء من التفصيل على النحو التالي:

إجراءات الدراسة الميدانية:

فروض الدراسة :

١– لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية حسب استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير الوظيفة الإدارية وذلك في محاور الإستبانة الأربعة والدرجة الكلية.

٢– لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين محاور الاستبانة الأربعة حسب استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير المرتبة العلمية وذلك في محاور الإستبانة والدرجة الكلية.

٣- لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين محاور الاستبانة الأربعة حسب استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة وذلك في المجال الإداري في محاور الإستبانة والدرجة الكلية.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي لاعتماده على دراسة الظاهرة او حدث ما ومتابعته. معتمدا على معلومات نوعية أو كمية في فترة زمنية معينة أو خلال فترات مختلفة. بغرض التعرف على شتى جوانب الظاهرة وعلاقاتها بغيرها من الظاهرات للوصول الى نتائج تساعد في فهم الواقع الراهن ليتم تطويره مستقبلا. (مطاوع والخليفة.٢٠١٤. ص١١١)

ويستفاد من المنهج الوصفي في الحصول على حقائق دقيقة في الظروف القائمة والكشف عن الواقع. فيصف ما هو كائن ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد في الواقع. ويهتم أيضاً بالممارسات السائده. والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور. (جابر و كاظم.١٩٩٦. ص١٣٦)

بناءً على ذلك فقد جاء الوصف ركنًا أساسًا من أركان البحث العلمي. وجاءت الطريقة الوصفية من أهم الطرائق المتبعة فيه. ويمكن اعتماده كمنهج للدراسة. كونه من أنسب المناهج التي تتلاءم مع طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وخصائصها:

كانت الخطوة الأولى في عملية اختيار العينة هي تحديد المجتمع الأصلي والذي يتمثل في القيادات الإدارية في كليات فرع البنات جامعة الملك عبد العزيز بجدة حيث تم اختيار المجتمع الكلي عينةللدراسة و بلغ (٧٠) قيادية مقسمين على النحو التالي (٩ وكيلات - ٣٠ مشرفات اقسام - ٣١ مشرفات وحدات) في كليات فرع البنات جامعة الملك عبدالعزيز بجدةوهي (كلية التربية - كلية العلوم - كلية التصاميم والفنون -

كلية الاداب والعلوم الانسانية) وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتطبيق الاحصائي (٥٠) استبانه من وكليات الكليات والمشرفات على الأقسام ومشرفات الوحدات من أعضاء هيئة التدريس بكليات فرع البنات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. وذلك للإجابة عن محاور الاستبانة الأربعة. والجدول التالى يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة و النسبة المئوية لها

م	متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية
١	الوظيفة	وكيلات الكليات	٦	%١٢
		مشرفات الوحدات	١٩	%٣٨
		المشرفات على الأقسام	٢٥	%٥٠
٢	الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	٣٥	%٧٠
		أستاذ مشارك	١٥	%٣٠
		أستاذ	٠	%٠
٣	سنوات الخبرة في المجال الإداري	أقل من ٣ سنوات	٨	%١٦
		من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات	٢٢	%٤٤
		من ٥ سنوات فأكثر	٢٠	%٤٠

- تقنين أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتقنين أداة الدراسة (الإستبانة) باستخدام الصدق والثبات كما يلي:

١- صدق الاستبانة Validity

وقد تم التحقق من صدق الإستبانة بالطرق التالية:

أ- الصدق باستخدام الاتساق الداخلي

تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة والجداول التالية توضح هذه المعاملات:

١- صدق الاتساق الداخلى للمحور الأول:

جدول (٤)

يوضح صدق الاتساق الداخلى للمحور الأول

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
١	**٠,٥٠	**٠,٥٣
٢	**٠,٦٨	**٠,٧١
٣	**٠,٦٨	**٠,٥٢
٤	**٠,٦٥	**٠,٥٦
٥	**٠,٧٧	**٠,٦٠
٦	**٠,٦٨	**٠,٥٦
٧	**٠,٦٢	**٠,٥٩
٨	**٠,٧٣	**٠,٦٤
٩	**٠,٧٢	**٠,٦٠
١٠	**٠,٥٣	**٠,٥١
١١	**٠,٥٧	**٠,٥٨

**** دال عند ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن عبارات المحور الأول وعددها (١١) عبارة جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول.

٢- صدق الاتساق الداخلي للمحور الثانى:

جدول (٥)

يوضح صدق الاتساق الداخلى للمحور الثانى

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
١	**٠,٦٢	**٠,٤٧
٢	**٠,٧٢	**٠,٥٧
٣	**٠,٥٢	**٠,٥٦
٤	**٠,٥٨	**٠,٤٤
٥	**٠,٧٣	**٠,٥٥
٦	**٠,٦٧	**٠,٥٨
٧	**٠,٦٥	**٠,٥٦
٨	**٠,٤٥	**٠,٥٦
٩	**٠,٦٠	**٠,٥٣
١٠	**٠,٦٤	**٠,٥٥

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن عبارات المحور الثانى وعددها (١٠) عبارات جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للمحور الثانى.

٣- صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث:

جدول (٦)

يوضح صدق الاتساق الداخلى للمحور الثالث

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
١	٠,٤١**	٠,٦٠**
٢	٠,٤٠**	٠,٦٤**
٣	٠,٤٣**	٠,٦٢**
٤	٠,٧٤**	٠,٥٢**
٥	٠,٧٦**	٠,٥٠**
٦	٠,٧٩**	٠,٥١**
٧	٠,٧٦**	٠,٥٤**
٨	٠,٧٥**	٠,٤٩**
٩	٠,٦٧**	٠,٤٣**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن عبارات المحور الثالث وعددها (٩) عبارات جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث.

٤- صدق الاتساق الداخلي للمحور الرابع:

جدول (٧)

يوضح صدق الاتساق الداخلى للمحور الرابع

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
١	٠,٨٢**	٠,٦٤**
٢	٠,٨٣**	٠,٦٦**
٣	٠,٧٨**	٠,٦٠**
٤	٠,٧٨**	٠,٦١**
٥	٠,٨٣**	٠,٦١**

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
٦	**٠,٨٠	**٠,٦٠
٧	**٠,٨١	**٠,٥٩
٨	**٠,٨٩	**٠,٦٤
٩	**٠,٨١	**٠,٥٢
١٠	**٠,٨٣	**٠,٦٢

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن عبارات المحور الرابع وعددها (١٠) عبارات جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للمحور الرابع.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية والدرجة الكلية للأداة والجدول التالى يوضح هذه المعاملات:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية

والدرجة الكلية للإستبانة

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	**٠,٩٠
الثانى	**٠,٨٦
الثالث	**٠,٨٤
الرابع	**٠,٧٤

**** دال عند ٠,٠١**

يتضح من الجداول السابقة أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ والذى يؤكد صدق الاتساق الداخلي للإستبانة. ويتضح من جدول (٨) أن المحاور تتسق مع الإستبانة ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠,٧٤–٠,٩٠) وجميعها دالة عند

مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع محاور الإستبانة. وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ب- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي):

والصدق التميزي يقصد به المقارنة بين الفئة العليا (أعلى من ٢٥%) من أفراد العينة والفئة الدنيا (أقل من ٢٥%) من أفراد العينة على محاور الاستبانة و المجموع الكلى للاستبانة والجدول التالي يوضح هذه المقارنة:

جدول (٩)

الصدق التميزيللاستبانة بين أفراد العينة في محاور الاستبانة

محاور الأستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	الفئة الدنيا	١٢	٣٢,٥٨	١٠,٨٧	٣,٩٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٢	٤٦,٦٧	٥,٨٠		
الثانى	الفئة الدنيا	١٢	٢٣,٤٢	٧,٤٩	٤,٤٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٢	٣٧,٨٣	٨,٣٤		
الثالث	الفئة الدنيا	١٢	٢٢,٧٥	٧,١٧	٣,٩١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٢	٣٤,٥٠	٧,٥١		
الرابع	الفئة الدنيا	١٢	٢٣,٠٨	٨,٣١	٤,٧٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٢	٣٩,٥٠	٨,٦٢		
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	١٢	١٠١,٨٣	٢٩,١٠	٥,٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الفئة العليا	١٢	١٥٨,٥٠	٢٥,٢٢		

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ . والذى يدل على الصدق التميزى لمحاور الاستبانة والإستبانة ككل وهذا يؤكد صلاحية الأستبانة للتطبيق.

٢– ثبات الإستبانة

قامت الباحثة بحساب ثبات الإستبانة بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لمحاور الاستبانة والإستبانة ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (١٠)

معاملات الثبات لمحاور الإستبانة والإستبانة ككل

المحور	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الأول	٠,٨٥	٠,٨٦
الثانى	٠,٨٢	٠,٧٢
الثالث	٠,٨١	٠,٥٣
الرابع	٠,٩٤	٠,٩٠
الإستبانة ككل	٠,٩٤	٠,٨٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات للمحاور الأربعة للاستبانة جاءت بنسب مرتفعة والذى يؤكد ثبات الاستبانة وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت مرتفعة مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية ومن ثم صلاحيتها للتطبيق. وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في معالجة البيانات بعد تجميع استمارات الاستبانة (٥٠) استبانة صالحة للتطبيق تم تفريغها في جداول واستخدمت نتائج استجابات أفراد العينة (القيادات الإدارية) وتمت معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الدراسة

للتحقق من فروضها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) عن طريق الحاسب الآلي. وذلك على النحو التالي:

١- استخدام التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية.

٢- استخدام اختبار "ت" t-test.

٣- استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٤- استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) .

٥- استخدام صدق الاتساق الداخلي والصدق التميزي لصدق الاستبانة.

٦- استخدام معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة.

٧- التجزئة النصفية لسبيرمان براون لثبات الاستبانة.

٨- اختبار حسن المطابقة مربع (كا^٢) (Chi Square). للمقارنة بين التكرارات المشاهدة أو الملاحظة (هـ). والتكرارات المتوقعة (ق). وذلك وفقًا للمعادلة التالية:

$$كا^{٢} = \frac{مج (هـ - ق)^{٢}}{ق}$$

وقد تم استخدام (كا^٢) في البحث الحالي لبيان دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة على كل عبارة. من حيث درجة تحققها في الواقع الفعلي.

٩- استخدام معامل الارتباط لبيرسون.

وبهذا يكون قد تم التطرق لإجراءات الدراسة الميدانية والأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة والتي تمت من خلالها معالجة استجابات أفراد العينة على المحاور الأربعة للاستبانة.

نتائج الدراسة الميدانية (تحليلها وتفسيرها):

وتعرض الباحثة لنتائج الدراسة الميدانية (تحليلها وتفسيرها) وفق محاور الاستبانة على النحو التالي:

* النتائج الخاصة بالمحور الأول:

ويوضح جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ودلالتها. والأوزان النسبية لاستجابات العينة ككل على العبارات في المحور الأول.

المحور الأول: الإدارة الاستراتيجية وأنماط القيادات الإدارية بكليات الجامعة

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمحور الأول (الإدارة الاستراتيجية وأنماط القيادة الإدارية بكليات الجامعة)

م	المحور الأول:	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			كا٢	الدلالة
١	تحرص القيادات الإدارية على الابتعاد عن النمطية في الإدارة	٥	١٠	٨	١٦	١٧	٣٤	١٤	٢٨	٦	١٢	٣,١٦	٨	١١,٠٠	دال عند ٠,٠٥
٢	تراجع القيادات الإدارية خططها بصفة مستمرة.	٢	٤	١١	٢٢	٢٠	٤٠	١٣	٢٦	٤	٨	٣,١٢	٩	٢١,٠٠	دال عند ٠,٠١
٣	تتبع القيادات الإدارية النمط المركزي في الإدارة الجامعية	٥	١٠	٨	١٦	٦	١٢	١٥	٣٠	١٦	٣٢	٣,٥٨	٦	١٠,٦٠	غير دالة

م	المحور الأول:	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			كا٢	الدلالة
٤	تنفرد القيادات الإدارية بصنع القرارات المهمة	٤	٨	٩	١٨	٣	٦	١٤	٢٨	٢٠	٤٠	٣,٧٤	٥	٢٠,٢٠	دال عند ٠,٠١
٥	تتقيد القيادات الإدارية بالقوانين والتعليمات واللوائح المختلفة	٢	٤	٢	٤	٥	١٠	١٣	٢٦	٢٨	٥٦	٤,٢٦	٢	٤٨,٦٠	دال عند ٠,٠١
٦	تزايد الضغوط والأعباء على القيادات الإدارية	٢	٤	١	٢	٤	٨	١٧	٣٤	٢٦	٥٢	٤,٢٨	١	٤٨,٦٠	دال عند ٠,٠١
٧	تطبق القيادات الإدارية نظم المعلومات الإدارية بالجامعة	٢	٤	٤	٨	١١	٢٢	١٨	٣٦	١٥	٣٠	٣,٨٠	٣	١٩,٠٠	دال عند ٠,٠١
٨	تتباين اتجاهات ودوافع كثير من القيادات الإدارية داخل الجامعة	٢	٤	٣	٦	١٣	٢٦	١٩	٣٨	١٣	٢٦	٣,٧٦	٤	٢١,٢٠	دال عند ٠,٠١
٩	تؤثر عملية التمويل اللازم على قيام القيادات الإدارية بوظائفها	٤	٨	٣	٦	١٦	٣٢	١٧	٣٤	١٠	٢٠	٣,٥٢	٧	١٧,٠٠	دال عند ٠,٠١

م	المحور الأول:	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			كا٢	الدلالة
١٠	تعمل القيادات الإدارية على تسيير العمل داخل الجامعة دون تطويره	١٠	٢٠	٩	١٨	١٦	٣٢	١١	٢٢	٤	٨	٢,٨٠	١١	٧,٤٠	غير دالة
١١	تساير القيادات الإدارية الاتجاهات الإدارية الحديثة	٥	١٠	١١	٢٢	١٦	٣٢	١٠	٢٠	٨	١٦	٣,١٠	١٠	٦,٦٠	غير دالة

- يتضح من الجدول السابق أن العبارة (٦) والتى تنص على "تزايد الضغوط والأعباء على القيادات الإدارية" حصلت على أعلى وزن نسبى (٤,٢٨) وجاءت فى المرتبة الأولى و كانت قيمة كا٢ لها = ٦.٤٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. كما جاءت العبارة (٥) والتى تنص على "تتقيد القيادات الإدارية بالقوانين والتعليمات واللوائح المختلفة.."فى المرتبة الثانية (٢٦.٤) وكانت قيمة كا٢ = ٦.٤٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

وهذا يدل على أن هناك أعباء كثيرة. وضغوط كبيرة على القيادات الإدارية بالجامعة. كما تتقيد القيادات الإدارية بالقوانين والتعليمات واللوائح والتعميمات المختلفة وهذا يؤكد النمط الاوتوقراطي في التعامل مع المرؤوسين مما يجعلهم لا يقمون بتفويض بعض من سلطاتهم مما يسبب لهم كثرة الضغوط والأعباء الإدارية وهذا يتفق مع دراسة (ابراهيم والنجار. ٢٠٠٧) في ان معاناة الادارة الجامعية في مصر اتباع النمط المركزي في الادارة .

- كما جاءت العبارة رقم (١١) والتى تنص على "تساير القيادات الإدارية الاتجاهات الإدارية الحديثة" فى المرتبة قبل الأخيرة و كانت قيمة كا٢ = ٦,٦ وهى غير دالة إحصائياً. كما جاءت العبارة رقم (١٠) فى المرتبة الأخيرة والتى تنص على "تعمل القيادات الإدارية على تسيير العمل داخل الجامعة دون تطويره" و كانت قيمة كا٢ = ٧,٤ و هى غير دالة إحصائياً.

وهذا يدل على أن القيادات الإدارية لا تعمل على مسايرة الاتجاهات الإدارية الحديثة بل تقوم بأداء أعمالها وتسييرها للعمل داخل الجامعة دون أن يكون هناك تغيير أو تطوير وهذا يتعارض مع مدخل الإدارة الاستراتيجية. مما يتفق مع دراسة (ابو ناعم. ٢٠٠٠) من ان بعض القيادات غير قادرة على ممارسة عملية الادارة الاستراتيجية بكل مكوناتها بالكفاءة والفاعلية المطلوبة وان اهتمام الادارة العليا بالمشكلات الحالية الداخلية والتي تضمنت تسيير المنظمة اكثر من اهتمامها بالامور التطويرية.

النتائج الخاصة بالمحور الثانى : الإدارة الاستراتيجية وطرق اختيار القيادات الإدارية بكليات الجامعة

جدول رقم (١٢) التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات عينة الدراسة للمحور الثانى (الإدارة الاستراتيجية وطرق اختيار القيادات الإدارية بكليات الجامعة)

م	المحور الثانى	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			كا ٢	الدلالة
١	غياب المعايير الواضحة والموضوعية عند اختيار القيادات الإدارية الجامعة	٧	١٤	٤	٨	١١	٢٢	١٢	٢٤	١٦	٣٢	٣.٥٢	٢	٨.٦٠	غير دالة

م	المحور الثانى	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			كا ٢	الدلالة
٢	إغفال جانب الكفاءة الإدارية عند اختيار القيادات الإدارية بالجامعة	١٠	٢٠	٣	٦	١٥	٣٠	١٤	٢٨	٨	١٦	٣,١٤	٥	٩,٤٠	غير دالة
٣	التقيد باللوائح والقوانين والتعليمات عند اختيار القياداتالإدارية بالجامعة	٦	١٢	٦	١٢	١٦	٣٢	١٤	٢٨	٨	١٦	٣,٢٤	٣	٨,٨٠	غير دالة
٤	غياب نظام الانتخاب لاختيار القياداتالإدارية بالجامعة	٥	١٠	٤	٨	١٤	٢٨	٩	١٨	١٨	٣٦	٣,٦٢	١	١٤,٢٠	دال عند ٠,٠١
٥	تدخل بعض الأجهزة الأخرى في اختيار القياداتالإدارية بالجامعة	٦	١٢	٧	١٤	١٤	٢٨	١٥	٣٠	٨	١٦	٣,٢٤	٤	٧,٠٠	غير دالة
٦	يوجد صراع بين أعضاء هيئة التدريس لتولي المناصب القيادية بالجامعة	٩	١٨	١٧	٣٤	٩	١٨	٩	١٨	٦	١٢	٢,٧٢	٨	٦,٨٠	غير دالة
٧	تتأثر عملية اختيار القيادات الإدارية بالجامعة بالإشاعات والشكاوى المغرضة	٩	١٨	١٥	٣٠	١٢	٢٤	٨	١٦	٦	١٢	٢,٧٤	٧	٥,٠٠	غير دالة
٨	تعمل القياداتالإداريةعلى تقييم جوانب القوة ومواطن الضعف في المؤسسة الجامعية	٣	٦	١٤	٢٨	١٦	٣٢	٩	١٨	٨	١٦	٣,١٠	٢	١٠,٦٠	دال عند ٠,٠٥

م	المحور الثانى	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			كا٢	الدلالة
٩	يتم اختيار القياداتالإدارية بالجامعة وفقا لأقدمية الدرجة الجامعية	١٩	٣٨	١٠	٢٠	١٠	٢٠	٧	١٤	٤	٨	٢,٣٤	٩	١٢,٦٠	دال عند ٠,٠٥
١٠	يتم اختيار القيادات الإدارية بالجامعة وفقا للقيام بعمل الأبحاث والدراسات العلمية	٢٦	٥٢	١٠	٢٠	٧	١٤	٤	٨	٣	٦	١,٩٦	١٠	٣٥,٠٠	دال عند ٠,٠١

- يتضح منالجدول السابق أن العبارة (٤) و التى تنص على "غياب نظام الانتخاب لاختيار القيادات الإدارية بالجامعة" حصلت على أعلى وزن نسبى (٣,٦٢) وجاءت فى المرتبة الأولى وكانت قيمة كا٢ لها = ٢.١٤ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. كما جاءت العبارة (١) فى المرتبة الثانية والتى تنص على "غياب المعايير الواضحة والموضوعية عند اختيار القيادات الإدارية الجامعة" حيث حصلت علي وزن نسبي (٣,٥٢) و كانت قيمة كا٢ لها = ٦.٨ وهى غير دالة إحصائياً.

وهذا يدل على أن اختيار القيادات الإدارية بالجامعة يتم تعينهم بعيدًا عن نظام الانتخابات الذي يمثل الديموقراطية في اختيار القيادات الإدارية من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. كما أنه لا توجد معايير واضحة وموضوعية يمكن من خلالها اختيار القيادات الإدارية بالجامعة مما يتفق مع دراسة (ابراهيم والنجار. ٢٠٠٧) التي تشير الي وجود مشكلات تتعلق باختيار القيادات الجامعية منها غياب نظام الانتخاب لاختيار القيادات الجامعية وغياب المعايير الواضحة والموضوعية لاختيار القيادات الجامعية

ودراسة (راضي. ٢٠١٢) من ان اختيار القيادات الادارية في مؤسسات التربوية يفتقر الي استخدام الطرق الحديثة.

- كما جاءت العبارة (٩) والتى تنص على "يتم اختيار القيادات الإدارية بالجامعة وفقا لأقدمية الدرجة الجامعية" فى المرتبة قبل الأخيرة وكانت قيمة كا٢=١٢,٦ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ . كما جاءتالعبارة (١٠) والتى تنص على "يتم اختيار القيادات الإدارية بالجامعة وفقا للقيام بالأبحاث والدراسات العلمية" فى المرتبة الأخيرة وكانت قيمة كا٢ = ٣٥ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

وهذا يدل على أن القيادات الإدارية بالجامعة لا يتم اختيارها وفقاً لأقدمية الدرجة العلمية بالجامعة ولا وفقاً لقيام أعضاء هيئة التدريس بالأبحاث والدراسات العلمية. وهذا يخالف العرف في الجامعة بضرورة احترام الأقدمية. وكذلك الأنشطة البحثية العلمية التي تميز عضو هيئة تدريس عن غيره.

***النتائج الخاصة بالمحور الثالث: الإدارة الاستراتيجية وتدريب القيادات الإدارية بكليات الجامعة**

جدول (١٣) التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات عينة الدراسة للمحور الثالث (الإدارة الاستراتيجية وتدريب القيادات الإدارية بكليات الجامعة)

م	المحور الثالث	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			كا٢	الدلالة
١	تعمل القيادات الإدارية على استحداث وحدة للتدريب تكنولوجيا	١٠	٢٠	٨	١٦	١٨	٣٦	٧	١٤	٧	١٤	٢,٨٦	٧	٨,٦٠	غير دالة

م	المحور الثالث	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			كا٢	الدلالة
٢	تعقد القيادات الإدارية دورات لإكساب العاملين مهاراتاستخدام التكنولوجيا	٣	٦	٥	١٠	١٨	٣٦	١٤	٢٨	١٠	٢٠	٣،٤٦	١	١٥،٤٠	دال عند ٠،٠١
٣	تفعل القيادات الإدارية وحدة التدريب لعلاج أوجه القصور المتعلقة بآداء العاملين	١٠	٢٠	١١	٢٢	١٦	٣٢	٧	١٤	٦	١٢	٢،٧٦	٩	٦،٢٠	غير دالة
٤	ضعف الامكانات المادية والبشرية اللازمة لتدريب القيادات الإدارية.	٨	١٦	٧	١٤	١٣	٢٦	١٢	٢٤	١٠	٢٠	٣،١٨	٤	٢،٦٠	غير دالة
٥	غياب الخطط اللازمة لتدريب القيادات الإدارية.	٦	١٢	١٠	٢٠	١٠	٢٠	١٥	٣٠	٩	١٨	٣،٢٢	٢	٤،٢٠	غير دالة
٦	اهمال اللوائح والتعميمات الجامعية لبرامج تدريب القيادات الإدارية.	٩	١٨	٧	١٤	١٥	٣٠	١٢	٢٤	٧	١٤	٣،٠٢	٥	٤،٨٠	غير دالة
٧	غموض أدوار ووظائف القيادات الإدارية في برامج التدريب.	٥	١٠	٧	١٤	١٩	٣٨	١١	٢٢	٨	١٦	٣،٢٠	٣	١٢،٠٠	دال عند ٠،٠٥
٨	ضعف ملائمة البرامج التدريبية للاتجاهات الإدارية الحديثة بالجامعات.	٩	١٨	٨	١٦	١٤	٢٨	١٢	٢٤	٧	١٤	٣،٠٠	٦	٣،٤٠	غير دالة

م	المحور الثالث	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			ك٢١	الدلالة
٩	ضعف أهمية وجدوى البرامج التدريبية المقدمة للقيادات الإدارية بالجامعة	١٢	٢٤	١١	٢٢	١١	٢٢	٨	١٦	٨	١٦	٢,٧٨	٧	١,٤٠	غير دالة

- يتضح منالجدول السابق أن العبارة (٢) والتى تنص على "تعقد القيادات الإدارية دورات لإكساب العاملين مهارات استخدام التكنلوجيا" حصلت على أعلى وزن نسبى وجاءت فى المرتبة الأولى وكانت قيمة كا٢ لها = ١٥,٤ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. كما جاءت العبارة (٥) فى المرتبة الثانية والتى تنص على "غياب الخطط اللازمة لتدريب القيادات الإدارية." وكانت قيمة كا٢ لها = ٤,٢ وهى غير دالة إحصائياًوهذا يدل على أن القيادات الإدارية بالجامعة تركز على الدورات التدريبية للعاملين فيما يتعلق بالتكنولوجيا لا اداركهم أهمية مجال التكنولوجيا في عصر تتزايد فيه المعرفة والتغيرات المتلاحقة. رغم غياب الخطط من التدريب وتحديد اهدافه وهذا ما يتعارض معمفهوم الادارة الاستراتيجية التي يتم فيها وضع الخطط للتدريب وتصميم الاهداف وتقييمها واختيار المناسب منها وتحديد كيفية بلوغها من خلال برامج وجداول زمنية محدده وهذا يتفق مع نتائج دراسة (ابراهيم والنجار ٢٠٠٧) التي توصلت الي ان غياب المخطط اللازم لتدريب تلك القيادات من اهم مشكلات التي تعاني منها القيادات الجامعية.
- كما جاءت العبارة رقم (٩) والتى تنص على "ضعف أهمية وجدوى البرامج التدريبية المقدمة للقيادات الإدارية بالجامعة" فى المرتبة قبل الأخيرة وكانت قيمة كا٢ = ١,٤ وهى غير دالة إحصائياً . كما جاءتالعبارة (٣) والتى تنص على"تفعل القيادات الإدارية

وحدة التدريب لعلاج أوجه القصور المختلفة بآداء العاملين" فى المرتبة الأخيرة وكانت قيمة كا^{2} = ٦,٢ وهى غير دالة إحصائياً.

وهذا يدل على أن القيادات الإدارية بالجامعة تدرك اهمية جدوى البرامج التدريبية حيث تتزايد وتتنوع الاحتياجات التدريبية لدى العاملين بالجامعة. ولا يتم تفعيل اساليب التدريب وتطوير الاحتياجات التدريبية للتواكب مع الجديد في التكنولوجيا ومعالجة أوجه القصور المختلفة باداء العاملين وهذا ما يتفق مع دراسة (راضي. ٢٠١٢)والتي تشير الى انخفاض كفاءة البرامج التدريبية المقدمة من وزارة التربية والتعليم مما اثر سلبا على نقل التدريب الى الواقع العملي وان فلسفة نظام التدريب في الوزارة غير واضح وان هناك قصور في التحديد الفعلي للاحتياجات التدريبية لقيادات التربوية كما اشارت دراسة (الحوراني .٢٠٠٧) الى ان واقع تحديد الاحتياجات التدريبية وتوافرها لدى القيادات التربوية جاء بنسب متوسطة .

***النتائج الخاصة بالمحور الرابع: الإدارة الاستراتيجية واستخدام القيادات الإدارية للتقنيات الحديثة**

جدول (١٤) التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات عينة الدراسة للمحور الرابع (الإدارة الاستراتيجية وتدريب القيادات الإدارية للتقنيات الحديثة)

م	المحور الرابع	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			كا ٢	الدلالة
١	تضع القيادات الإدارية خططا لاستخدام التقنية الحديثة في تنفيذ برامجها.	٣	٦	٥	١٠	١٩	٣٨	١٥	٣٠	٧	١٤	٣.٤٠	٣	١٨.٤٠	دال عند ٠,٠١

م	المحور الرابع	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			كا ٢	الدلالة
٢	توظف القيادات الإدارية التقنية الحديثة بهدف تطوير الجامعة.	٢	٤	٤	٨	١١	٢٢	٢٤	٤٨	٩	١٨	٣,٦٨	٢	٢٩,٨٠	دال عند ٠,٠١
٣	توفر القيادات الإدارية قاعدة بيانات متكاملة لخدمة عملية تطوير الجامعة.	٥	١٠	١٠	٢٠	١٥	٣٠	١١	٢٢	٩	١٨	٣,١٨	٧	٥,٢٠	غير دالة
٤	توفر القيادات الإدارية بيئة آمنة لاستخدام مصادر التكنولوجيا.	٥	١٠	٧	١٤	١٧	٣٤	١٤	٢٨	٧	١٤	٣,٢٢	٥	١٠,٨٠	دال عند ٠,٠٥
٥	تشجع القيادات الإدارية التعلم النشط من خلال الإبداع التكنولوجي.	٥	١٠	١٣	٢٦	١٤	٢٨	١٣	٢٦	٥	١٠	٣,٠٠	٩	٨,٤٠	غير دالة
٦	توظف القيادات الإدارية التقنية الحديثة في عمليتي التعليم والتقويم.	٥	١٠	٨	١٦	٢٠	٤٠	١١	٢٢	٦	١٢	٣,١٠	٨	١٤,٦٠	دال عند ٠,٠١
٧	تعمل القيادات الإدارية على ايجاد موقع على الانترنت لسهولة التواصل.	٤	٨	٣	٦	٧	١٤	١٩	٣٨	١٧	٣٤	٣,٨٤	١	٢٢,٤٠	دال عند ٠,٠١
٨	تصمم القيادات الإدارية بيئات تعلم فعالة وخبرات مدعمة بالتكنولوجيا.	٦	١٢	١١	٢٢	٢٠	٤٠	٧	١٤	٦	١٢	٢,٩٢	١٠	١٤,٢٠	دال عند ٠,٠١

م	المحور الرابع	غير موافق		موافق بدرجة قليلة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة كبيرة جدا		الوزن النسبي	الترتيب	اختبار التطابق	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			كا ٢	الدلالة
٩	تستخدم القيادات الإدارية التكنولوجيا في تيسير الخدمات المكتبية.	٤	٨	٧	١٤	١٣	٢٦	١٩	٣٨	٧	١٤	٣.٣٦	٤	١٤.٤٠	دال عند ٠.٠١
١٠	تتمكن القيادات الإدارية من تحديد الاستراتيجيات الملائمة لتحقيق أهداف الجامعة.	٣	٦	١١	٢٢	١٧	٣٤	١١	٢٢	٨	١٦	٣.٢٠	٦	١٠.٤٠	دال عند ٠.٠٥

- يتضح من الجدول السابق أن العبارة (٧) والتى تنص على "تعمل القيادات الإدارية على ايجاد موقع على الانترنت لسهولة التواصل" حصلت على أعلىوزن نسبى و جاءت فى المرتبة الأولى وكانت قيمة كا٢ لها = ٢٢.٤ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١. كما جاءتالعبارة (٢) والتى تنص على "توظف القيادات الإدارية التقنية الحديثة بهدف تطوير الجامعة" فى المرتبة الثانية وكانت قيمة كا٢ = ٢٩.٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.
- وهذا يدل على ان القيادات الادارية بالجامعة تعمل على ايجاد مواقع على الانترنت لسهولة التواصل بين اعضاء الجامعه. كما انها توظف التقنية الحديثة بهدف تطوير الجامعة. وذلك لادراك القيادات الادارية باهمية التقنية ومجالات استخدامها حيث تعتبر من التحديات التى تواجهها الجامعة.
- كما جاءت العبارة (٥) والتى تنص على" تشجع القيادات الإدارية التعلم النشط من خلال الإبداع التكنولوجي" فى المرتبة قبل الأخيرة وكانت قيمة كا٢ = ٨.٤ وهى غير دالة إحصائياً. كما جاءت العبارة (٨) فى المرتبة الأخيرة والتى تنص على "تصمم القيادات

الإدارية بيئات تعلم فعالة وخبرات مدعمة بالتكنولوجيا" وكانت قيمة كا^{2} لها = ١٤,٢ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- وهذا يدل على أن القيادات الإدارية بالجامعة لاتشجع التعلم النشط من خلال الابداع التكنولوجي ومازالت تحافظ على الطرق التقليدية لاداء وظائفهم. كما انها لاتصمم بيئات تعلم فعالة وخبرات مدعمة بالتكنولوجيا حيث لاتساهم في بناء ثقافة تنظيمية حاضنة للابداع والابتكار.

٢- النتائج المتعلقة بفروض الدراسة :

وتعرض الباحثة نتائج فروض الدراسة على النحو التالي:

أ) **نتائج الفرض الأول والذي نص على:** لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية حسب استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير الوظيفة الإدارية وذلك في محاور الإستبانة الأربعة والدرجة الكلية.

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادى حساب قيمة (ف) والتوصل إلى مستوى الدلالة. والجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (١٥)

الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية فى جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية للأستبانة تبعاًللوظيفة الإدارية

المحور	الوظيفة	ن	م	ع
الأول	وكيلات الكليات	٦	٣٨,٠٠	٤,٧٣
	مشرفات الوحدات	١٩	٤١,٣٢	٦,٧٠
	مشرفات الاقسام	٢٥	٣٧,٧٢	٩,٥٣
الثانى	وكيلات الكليات	٦	٢٨,١٧	٣,٦٦
	مشرفات الوحدات	١٩	٣٠,٥٣	٩,٢١

المحور	الوظيفة	ن	م	ع
	مشرفات الاقسام	٢٥	٢٩،٢٨	٧،٨٣
الثالث	وكيلات الكليات	٦	٢٦،١٧	٥،٧٨
	مشرفات الوحدات	١٩	٢٨،٨٩	٧،٠٠
	مشرفات الاقسام	٢٥	٢٦،٧٢	٧،٩٧
الرابع	وكيلات الكليات	٦	٣٥،٨٣	٩،٧٥
	مشرفات الوحدات	١٩	٣٥،٢٦	٨،٠١
	مشرفات الاقسام	٢٥	٣٠،٤٠	٩،٨٢
الدرجة الكلية	وكيلات الكليات	٦	٢٨،١٧	٣،٦٦
	مشرفات الوحدات	١٩	٣٠،٥٣	٩،٢١
	مشرفات الاقسام	٢٥	٢٩،٢٨	٧،٨٣

جدول (١٦)

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانة الأربعة ومتغير الوظيفة الإدارية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	١٤٨،١٤	٢	٧٤،٠٧	١،١٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٠١،١٥	٤٧	٦٥،٩٨		
	الكلى	٣٢٤٩،٢٨	٤٩			
الثانى	بين المجموعات	٣١،١٧	٢	١٥،٥٩	٠،٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٦٦،٦١	٤٧	٦٥،٢٥		
	الكلى	٣٠٩٧،٧٨	٤٩			

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الثالث	بين المجموعات	٦٢,٨٢	٢	٣١,٤١	٠,٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٧٣,٦٦	٤٧	٥٤,٧٦		
	الكلى	٢٦٣٦,٤٨	٤٩			
الرابع	بين المجموعات	٣١٣,٩٨	٢	١٥٦,٩٩	١,٨٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩٤٢,٥٢	٤٧	٨٣,٨٨		
	الكلى	٤٢٥٦,٥٠	٤٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٥٢٩,٨١	٢	٧٦٤,٩٠	١,٠٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٨٥٣,٤٧	٤٧	٧٤١,٥٦		
	الكلى	٣٦٣٨٣,٢٨	٤٩			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوظائف المختلفة فى المحور الأول حيث كانت قيمة "ف" = ١,١٢ و هى غير دالة إحصائياً. و يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوظائف المختلفة فى المحور الثانى حيث كانت قيمة "ف" = ٠,٢٣ و هى غير دالة إحصائياً. و يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوظائف المختلفة فى المحور الثالث حيث كانت قيمة "ف" =٠,٥٧ و هى غير دالة إحصائياً. و يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوظائف المختلفة فى المحور الرابع حيث كانت قيمة "ف" = ١,٨٧ و هى غير دالة إحصائياً. ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوظائف المختلفة فى الدرجة الكلية حيث كانت قيمة "ف" = ١,٠٣ و هى غير دالة إحصائياً.

وهـذا يـدل علـى أن الوظـائف الإداريـة للقيـادات الجامعيـة (مـن وكليـات الكليـات – مـشرفات اقسـام – مـشرفات وحـدات) لا توجـد لـديهم أي فـروق والجميـع يعملـوا علـى تطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية في عملهم ولا يتدخل متغير الوظيفة في ذلك.

ب) نتائج الفرض الثانى والذي نص على: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين محاور الاستبانة الأربعة حسب استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير المرتبة العلمية وذلك فيمحاور الإستبانة والدرجة الكلية.

وللإجابة عن هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور والدرجة الكلية للأستبانة بالنسبة لكل مرتبه علمية على حده. وكذلك قيم "ت" و دلالتها الإحصائية. ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فيما يلي:

جدول (١٧)

يوضح الأعداد و المتوسطات و الانحرافات المعيارية و قيمة "ت" ودلالتها في محاور الاستبانة والدرجة الكلية للأداة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

محاور الأستبانة	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	أستاذ مساعد	٣٥	٣٨,٤٦	٧,٠٢	٠,٨٧	غير دالة
	أستاذ مشارك	١٥	٤٠,٦٧	١٠,٤٣		
الثانى	أستاذ مساعد	٣٥	٢٩,٠٠	٧,٠٠	٠,٨٤	غير دالة
	أستاذ مشارك	١٥	٣١,٠٧	٩,٩٥		
الثالث	أستاذ	٣٥	٢٧,٠٦	٦,٣٦	٠,٦١	غير دالة

محاور الأستبانة	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	مساعد					
	أستاذ مشارك	١٥	٢٨،٤٧	٩،٤٢		
الرابع	أستاذ مساعد	٣٥	٣١،٨٩	٨،٤٤	١،١٨	غير دالة
	أستاذ مشارك	١٥	٣٥،٢٧	١١،٠٧		
الدرجة الكلية	أستاذ مساعد	٣٥	١٢٦،٤٠	٢١،٨٥	١،٠٨	غير دالة
	أستاذ مشارك	١٥	١٣٥،٤٧	٣٧،١٢		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرتب العلمية المختلفة فى المحور الأول حيث كانت قيمة "ت" = ٠،٨٧ وهى غير دالة إحصائياً. ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرتب العلمية المختلفة فى المحور الثانى حيث كانت قيمة "ت" = ٠،٨٤ وهى غير دالة إحصائياً. ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرتب العلمية المختلفة فى المحور الثالث حيث كانت قيمة "ت" =٠،٦١ وهى غير دالة إحصائياً. ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرتب العلمية المختلفة فى المحور الرابع حيث كانت قيمة "ت" =١،١٨ وهى غير دالة إحصائياً. ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرتب العلمية المختلفة فى الدرجة الكلية حيث كانت

قيمة "ت" =١٫٠٨ وهى غير دالة إحصائياً وهذا يدل على أن المرتبة العلمية (أستاذ مساعد وأستاذ مشارك) لا توجد فروق بينهما في تطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية.

ج) نتائج الفرض الثالث والذي نص على: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين محاور الاستبانة الأربعة حسب استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة وذلك في المجال الإداري في محاور الإستبانة والدرجة الكلية.

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادى حساب قيمة (ف) والتوصل إلى مستوى الدلالة. والجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (١٨)

الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية فى جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية للأستبانة تبعاًلسنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	ن	م	ع
الأول	أقل من ٣ سنوات	٨	٣٨٫٢٥	٥٫٢٦
	من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات	٢٢	٣٧٫٩١	٩٫٩٣
	من ٥ سنوات فأكثر	٢٠	٤٠٫٨٠	٦٫٨٥
الثانى	أقل من ٣ سنوات	٨	٢٧٫٦٣	٥٫٨٥
	من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات	٢٢	٢٨٫٩٥	٨٫٣٠
	من ٥ سنوات فأكثر	٢٠	٣١٫١٥	٨٫٣٥
الثالث	أقل من ٣ سنوات	٨	٢٦٫١٣	٤٫٩٤
	من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات	٢٢	٢٦٫٠٥	٨٫١٣
	من ٥ سنوات فأكثر	٢٠	٢٩٫٦٠	٦٫٩٨
الرابع	أقل من ٣ سنوات	٨	٣٢٫٥٠	٧٫٦٠
	من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات	٢٢	٣٠٫٥٩	٩٫٨٩
	من ٥ سنوات فأكثر	٢٠	٣٥٫٦٠	٨٫٩٩

المحور	سنوات الخبرة	ن	م	ع
الدرجة الكلية	أقل من ٣ سنوات	٨	١٢٤,٥٠	١٠,٠٦
	من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات	٢٢	١٢٣,٥٠	٣٢,٣٦
	من ٥ سنوات فأكثر	٢٠	١٣٧,١٥	٢٤,٦٣

جدول (١٩) تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات محاور الإستبانة والدرجة الكلية تبعاً لسنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٩٤,٧٦	٢	٤٧,٣٨	٠,٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٥٤,٥٢	٤٧	٦٧,١٢		
	الكلى	٣٢٤٩,٢٨	٤٩			
الثانى	بين المجموعات	٨٨,٤٠	٢	٤٤,٢٠	٠,٦٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٠٩,٣٨	٤٧	٦٤,٠٣		
	الكلى	٣٠٩٧,٧٨	٤٩			
الثالث	بين المجموعات	١٤٩,٨٥	٢	٧٤,٩٣	١,٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٨٦,٦٣	٤٧	٥٢,٩١		
	الكلى	٢٦٣٦,٤٨	٤٩			
الرابع	بين المجموعات	٢٦٤,٣٨	٢	١٣٢,١٩	١,٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩٩٢,١٢	٤٧	٨٤,٩٤		
	الكلى	٤٢٥٦,٥٠	٤٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢١٥٥,٢٣	٢	١٠٧٧,٦٢	١,٤٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٢٢٨,٠٥	٤٧	٧٢٨,٢٦		
	الكلى	٣٦٣٨٣,٢٨	٤٩			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة المختلفة فى المحور الأول حيث كانت قيمة "ف" = ٠,٧ وهى غير دالة إحصائياً. ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة المختلفة فى المحور الثانى حيث كانت قيمة "ف" = ٠,٦٩ وهى غير دالة إحصائياً. ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة المختلفة فى المحور الثالث حيث كانت قيمة "ف" = ١,٤١ وهى غير دالة إحصائياً. ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة المختلفة فى المحور الرابع حيث كانت قيمة "ف" = ١,٥٥ وهى غير دالة إحصائياً. ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة المختلفة فى الدرجة الكلية حيث كانت قيمة "ف" = ١,٤٨وهى غير دالة إحصائياً.

وهذا يدل على أن عدد سنوات الخبرة في المجال الإداري ليس لها أي تأثير على القيادات الإدارية بالجامعات في تطبيق مدخل الإدارة الاستراتيجية.

المحور الثالث - التوصيات والمقترحات الإجرائية:

من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز ما يلي:

١- نشر الناتج الفكري والعلمي لأساتذة كليات الجامعة مما يثري المجتمع بخلاصة الفكر والمعرفة.

٢- أن تحافظ جامعة الملك عبد العزيز على مكانتها. وأن تزيد من إسهاماتها العلمية والفكرية التي تقدمها داخل المملكة وخارجها. وذلك من خلال البحث العلمي والابتكار. وغير ذلك.

٣- ربط استراتيجيات العمل برؤية وقيم الجامعة. وهنا يجب أن يسأل القائد نفسه سؤالاً رئيساً: هل ترتبط استراتيجيات العمل ارتباطاً مباشراً مع المكونات الرئيسة للرؤية؟ ويكون دوره ضمان توافق استراتيجيات العمل مع رؤية وقيم الجامعة.

٤- أن ترتقي الجامعة بجودة أداء كافة فئات الموارد البشرية بالجامعة. وبصورة خاصة أعضاء هيئة التدريس والقيادات الإدارية وتنميتهم للقيام بأدوارهم المطلوبة منهم مع التشجيع على الإبداع والابتكار في إطار متطلبات التطور في التعليم العالي وعلاقته بمجتمع المعرفة.

٥- تقديم برامج تطويرية للقيادات الإدارية مبنية على تحديد الاحتياجات الفعلية لترقية الكفايات المهنية والإدارية اللازمة لتحقيق الأداء المتميز القادر على التنافس على مستويات الأداء والمتوافق مع الاحتياجات المستقبلية.

٦- أن تعمل الجامعة على رفع الكفاءة الداخلية والخارجية في الأداء المؤسسي وتأكيد جودة أدائها وفق معايير الجودة للاعتماد المؤسسي والاعتماد الأكاديمي للبرامج. إلى جانب شهادة الجودة الشاملة لغير ذلك من مجالات: مثل العمل الإداري والمعامل والمختبرات والبيئة.

٧- مساعدة القيادات الإدارية على بناء رؤية واضحة للمستقبل الأكاديمي والمهني والإداري لأنفسهم ولغيرهم وتشاطر تلك الرؤية وتصويبها لبناء رؤية مشتركة وأكثر نضجاً لمستقبل كليتهم. وذلك من خلال تحفيز وتشجيع وتمكين كل الأعضاء للاعتقاد في المسعى الاستراتيجي والحاجة إلى التغيير والتطوير ذو المغزى بالنسبة لهم؛ إذ أن من مسئوليات القادة الاستراتيجيين تمكين الآخرين من ابتكار التغيير الاستراتيجي كما هو مطلوب.

٨- العمل على تنمية ورعاية المهارات والخصائص القيادية لدى القادة الإداريين وبناء صف ثان من القيادات الإدارية من خلال إيجاد مناخ يعزز ويشجع تطوير قدرات قيادة استراتيجية لدى الآخرين. إذ أن أبرز ما تتميز به القيادة الاستراتيجية أنها تهتم بتطوير القدرات القيادية في الآخرين بدرجة قد تفوق اهتمامها بنفسها.

٩- أن تحقيق الجامعة رسالتها في الرقي بالمجتمع عبر تميز ثقافي وعلمي وبحثي وتعمل على تحقيق رؤيتها المستقبلية وتحقق هويتها المرادة ليس فقط كجامعة بها تخصصات متنوعة وأعداد كبيرة. ولكن أيضًا كجامعة بحثية وجامعة الكترونية وجامعة ريادة أعمال وأيضًا جامعة مفكرة. وذلك وفقًا لمتطلبات مجتمع المعرفة.

١٠- ضرورة تشجيع القيادات الإدارية على اتخاذ المبادرة والمخاطرة المحسوبة. والخروج من الأطر التقليدية لأداء وظائفهم وتمكينهم من الإبداع المهني والأكاديمي والإداري من خلال بناء ثقافة تنظيمية حاضنة للإبداع والابتكار وترعى وتنمي الأفكار والرؤى الجديدة للمستقبل. إذ أن أحد مهمات القيادة الاستراتيجية هو العناية بالأشخاص الذين يولدون أفكار ومقترحات وآراء إبداعيه وابتكارية والعمل على رعاية هذه لأفكار وتطويرها.

١١- أن ترتقي الجامعة بموقعها التصنيفي سواء أكان على مستوى التصنيفات الإقليمية أم التصنيفات العالمية للجامعات. وأن يكون لها حضور محسوس ومشاركات إيجابية متنوعة. وخاصة في مجالات البحث العلمي المختلفة ونقل التقنيات للجامعة وذلك على المستوى العالمي.

١٢- أن يتم تعزيز العمل الجماعي من خلال تشجيع فرق العمل. وتنمية مهاراته لدى القيادات وتدعيم ثقافة المشاركة. إذ أن وضع الاستراتيجية وتنفيذها وتقويمها يقوم على العمل التشاركي بين جميع القيادات الإدارية.

١٣- تطوير مهارات القيادات الإدارية فيما يتعلق بمهارات التفكير بعامة والتفكير الاستراتيجي بخاصة. إذ يعتبر التفكير الاستراتيجي روح وقلب القيادة والإدارة الاستراتيجية. ويمكن أن يتم ذلك من خلال دورات تدريبية متخصصه في هذا الشأن.

١٤- ومن هذا المنطلق. يمكن للجامعات السعودية أن تقوم بما يلي:

- تدعيم الروابط العلمية بين مراكز البحث العلمي ومؤسسات الإنتاج والأعمال في المجتمع السعودي.
- الاستعانة بالخبراء والمتخصصين في وضع نماذج بديلة للبرامج والمقررات الدراسية. إسهاماً لشراكة مجتمعية فاعلة.
- تشجيع الطلاب. وإتاحة الفرصه لهم للعمل التطوعي من خلال المشاركة في أنشطة المجتمعات المحلية والتي يعيشون بها.
- نشر ثقافة المشاركة والتعاون بين الطلاب من خلال المسابقات الدينية والثقافية التي تقيمها عمادة شئون الطلاب بالجامعات السعودية.
- مشاركة أعضاء هيئة التدريس بتقديم الاستشارات العلمية والأكاديمية والإدارية لمؤسسات المجتمع المختلفة في نشاطاتها الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتوعوية من أجل الإسهام في تحقيق ميزة تنافسية لهذه المؤسسات.
- توفير آليات الاتصال بين الجامعات السعودية ورجال الأعمال من أجل إبرام تعاقدات رسمية لتلبية احتياجات مؤسساتهم ورفع الإنتاجية المتميزة لمخرجاتهم السلعية والخدمية.
- التنسيق بين الجامعات السعودية وكافة قطاعات المجتمع سواء في مجال الأعمال أم في مجال الخدمات لتحديد المواصفات الفنية والمهنية والكفايات القياسية لخريجي الجامعات مما يمكنهم من الالتحاق بسوق العمل المتغير باستمرار.

المراجع

- ابن منظور. (د.ت) "**لسان العرب المحيط**". المجلد الثاني. بيروت: دار بيروت.
- إبراهيم. زكريا سالم سليمان (٢٠١١). "**دور الإدارة الاستراتيجية في الإصلاح المدرسي بجمهورية مصر العربية (تصور مستقبلي)**". رسالة دكتوراه. كلية البنات – جامعة عين شمس. القاهره.
- الإبراهيم. عدنان بدري (أكتوبر ٢٠٠٤). "دور القرارات الاستراتيجية في إدارات التعليم الجامعي في الأردن". **مجلة البحث في التربية وعلم النفس.** المجلد الثامن عشر. العدد الثاني. ص ص١٩٤– ١٩٥.جامعة المنيا.
- أبو ناعم. عبدالحميد مصطفى (٢٠٠٠). "**المشاكل التي تحد من تطبيق الإدارة الاستراتيجية في المنظمات العامة بدولة الإمارات العربية المتحدة**". معهد التنمية الإدارية. أبو ظبي.
- أحمد. أحمد إبراهيم (٢٠٠١). "**الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة**". الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
- أحمد. أشرف السعيد و الفقية. محمد هادى (نوفمبر ٢٠١١)." القيادة الإستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية". دراسة ميدانية بجامعة نجران. **مجلة التربية**. الجزء (الأول) العدد(١٤٦). ص ص٥٧١ – ٦١٥. كلية التربية جامعة الأزهر.
- إدريس. ثابت عبد الرحمن و المرسي. جمال الدين محمد(٢٠٠٦). "**الإدارة الاستراتيجية مفاهيم ونماذج تطبيقه**". الإسكندرية: الدار الجامعية.
- ابو قحف. عبدالسلام (٢٠٠٠). "**اساسيات الادارة الاستراتيجيه**".الطبعة الثالثة. الاسكندرية: مكتبة الاشعاع للطباعة والنشر
- أبو قاعود. غازي رسمي(٢٠٠٦). "**دور الادارة الاستراتيجية في تحسين الاداء المؤسسي في المنظمات العامة مع التطبيق على وزارة التخطيط والتعاون الدولي في الاردن**". رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. القاهرة.

- ابراهيم. عادل رجب والنجار. عبدالهادي مبروك محمد (يناير ٢٠٠٧)."**برنامج تدريبي مقترح لتأهيل القيادات الجامعية بمصر في ضوء مدخل الادارة الاستراتيجيه**" المؤتمر السنوي الخامس عشر بعنوان تاهيل القيادات التربوية في مصر والعالم العربي. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية. الجزء الاول. القاهره: دار الفكر العربي. ص ص ٣٩٦–٤٦٩
- بدوي. أحمد زكي(١٩٩٤)."**معجم مصطلحات العلوم الإدارية**". ط (٢). القاهر: دار الكتاب المصري.
- جويلي. مهاعبد الباقي (٢٠٠١)."**دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين**". الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- جابر. جابر عبدالحميد وكاظم. احمد خيري (١٩٩٦)."**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**".القاهره: دار النهضة العربية.
- الحاج. نجاة عبد الله على(٢٠١٣)."**درجة فعالية العمليات الإشرافية وعلاقتها بالإدارة الإستراتيجية لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظات غزة**". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة .
- حبتور. عبد العزيز صالح (٢٠٠٤)."**الإدارة الاستراتيجية–إدارة جديدة في عالم متغير**". عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحميدي. منصور بن علي (٢٠١٠)."**إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني**". رسالة ماجستير. كلية التربية – جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- الحديدى.عماد أمين (٢٠٠٩)."**درجة ممارسة القيادة التربوية العليا فى وزارة التربية والتعليم العالى الفلسطينية لدورها الإدارى فى ضوء الفكر الحديث**". رسالة ماجستير. كلية التربية الجامعة الإسلامية. غزة .

- الحورانى. سناء(٢٠٠٧)."**تحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية فى ضوء مفاهيم الإدارة الإستراتيجية الحديثة. وتقنياتها لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين فى الأردن**". رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية. عمان.
- الدوري. زكريا مطلك(٢٠٠٦)."**الإدارة الاستراتيجية – مفاهيم وعمليات وحالات دراسية**". عمان: اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- درويش. محمد أحمد(٢٠٠٨)."**الإدارة الاستراتيجية للمنظمات التعليمية – طبقاً للمواصفات والمعايير العالمية**". القاهرة: عالم الكتب.
- رمضان. حامد أحمد(٢٠٠١)."**الإدارة الاستراتيجية**". القاهرة: دار النهضة العربية.
- راضى. ميرفت محمد(٢٠١٢)."**إطار مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب القيادات الإدارية التربوية بمؤسسات التربية والتعليم فى قطاع غزة فى ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية**". بحث مقدم للمؤتمر الدولى الأول لوزارة التربية والتعليم. التميز فى التعليم الفلسطينى (رؤى إبداعية). غزة .
- زاهر. اسحاق ومنير. ليلى (ابريل ٢٠٠٧)."الإدارة الاستراتيجية وأهمية تطبيقها بالمنظمات المصرية وحدات الجهاز الإداري". **مجلة التنمية الإدارية**. العدد (١١٥). ص٤٥.
- زاهر. علي شتوي(٢٠٠١)."**برنامج تدريبي مقترح لتطوير قدرات القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية**".رسالة ماجستير. كلية التربية – جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- السيد. عليوه (٢٠٠١)"**تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد**". الطبعة الاولي. القاهر: دار السماح.
- السلطان. خالد بن صالح (مارس ٢٠٠٦)."**الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية**". قدم الى ندوة العودة الى المستقبل: التخطيط والطفرة المستقبلية. مشروع افاق. جامعة الملك سعود. ص ص١-٣١.

- الشربيني. الهلالي وعبد العظيم. مصطفى(٢٠٠٨)."مدخل الإدارة الاستراتيجية ومتطلبات تطبيقه في كليات جامعة المنصورة". **مجلة بحوث التربية النوعية**. العدد (١١) .المجلد (١١). جامعة المنصورة.
- شنودة. أميل فهمي حنا(أبريل ٢٠٠١)."**استخدام التخطيط الاستراتيجي لتطوير الأداء المؤسسي الأكاديمي المؤسسات التعليمية الفرعية**". من بحوث تطوير برامج التعليم العالي النوعي كلية التربية النوعية.
- الشريف. طلال عبدالله (٢٠٠٣)."**أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالأداء الوظيفى من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة**". رسالة ماجستير. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- الشريف. طلال عبدالله (٢٠٠٩)."**انموذج مقترح لتطبيق الادارة الاستراتيجيه في الجامعات السعودية الناشئة خلال الفترة من عام ١٤٢٣– ١٤٣٠**". رسالة دكتوراة. جامعة ام القرى.مكة المكرمة.
- الشيمي. أشرف عبد الرحمن(٢٠١١)."**الإدارة الاستراتيجية**". القاهرة.
- الصيادي. هاشم فوزي دماس والطائي. يوسف حجيم والأسدي. أفنان عبد علي (٢٠٠٨). "**إدارة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر**". عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- عوض. محمد أحمد(٢٠٠١)."**الإدارة الاستراتيجية الأصول والأسس العلمية**". الإسكندرية: الدار الجامعية.
- عيوي. فريد منير(٢٠١٢)."**الإدارة الاستراتيجية**". الطبعة الثانية. عمان. دار كنوز المعرفة اللنشر والتوزيع.
- عياصرة. علي و الفاضل. محمد(٢٠٠٦)."**الاتصال القيادي في المؤسسات التربوية**". عمان. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- عليوه. السيد(١٩٨٨)."**صنع القرار السياسي في منظمات الإدارة العامة**". القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- العدلوني. محمد أكرم (٢٠٠٢)."**العمل المؤسسي**". بيروت: دار ابن حزم.

- عالم. خالد أحمد(٢٠٠٨).**"درجة ممارسة القيادات التربوية فى الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار"**. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- عساف. محمود (٢٠٠٧)."برنامج تدريبي مقترح لتطوير القيادات الجامعية الفلسطنسة في مجال الادارة الاستراتيجيه"**. مجلة القراءة والمعرفة** العدد (١٠٩).الجزء ٢٢٠١٠. ص ص ١٢٩–١٦٦. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. القاهرة.
- غانم. أحمد محمد(٢٠٠٣)."**الاهتمام غير المتوازن بين عملية التخطيط وعمليات الإدارة التعليمية الآخرى في نظم التعليم العربية**".**مجلة التربية** السنة.(٦). العدد(١٠). ص ص١٩١– ١٠٢كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.
- فحيمي. عبد العزيز جميل(٢٠٠٥)."**دليل المدير العربي في التخطيط الاستراتيجي**". القاهرة. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- قابيل. حاتم (٢٠٠٨)."**المدير العربي والإدارة الاستراتيجية**". من بحوث الملتقى العربي الأول بعنوان التخطيط الاستراتيجي وتحسين جودة الأداء المؤسس أدوار القيادات الإدارية. ورشة عمل أساليب التخطيط الاستراتيجي لتحسين الأداء المدرسي المنعقد في المنظمة العربية للتنمية الإدارية في الفترة من ٢٤–٢٧ أغسطس. طنجة.
- القحطاني. سالم بن سعيد بن حسن(٢٠٠١).**"القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي"**. الرياض: مرامر للطباعة والتغليف.
- كعكي. سهام محمد صالح(٢٠٠٠)."**تطوير التنظيم الإداري لرياضة الأطفال في المملكة العربية السعودية في ضوء الفكر التنظيمي المعاصر**". رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- كنعان. نواف (١٩٩٩).**"القيادة الإدارية"**. عمان: مطابع الأرز.

- الكبيسي. عامر(٢٠٠٦)."**التفكير الاستراتيجي في المنظمات العامة الخصائص والمبررات والمعوقات**". ورقة مقدمة للملتقى الإداري الرابع للجمعية السعودية للإدارة المنعقد في الفترة من٢١–٢٢مارس ٢٠٠٦م. بالمنطقة الشرقية / الخبر. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- مختار. حسن محمد أحمد(٢٠٠١)."**الإدارة الاستراتيجية – المفاهيم والنماذج**". الطبعة الثانية. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- الماضي. محمد المحمدي(٢٠٠٩)."**الادارة الاستراتيجية**". من بحوث ورشة عمل الاستشراف والتخطيط الاستراتيجية. المنعقدة في المنظمة العربية للتنمية الإدارية. الفترة من ٢٨–٣٠ سبتمبر. طنجة.
- مصطفى. أحمد سيد(٢٠٠٥)." **الإدارة الاستراتيجية – دليل المدير العربي للتفكير والتغيير الاستراتيجي**". القاهرة.
- مصطفى. أحمد سيد(٢٠١٢)." **التخطيط الاستراتيجي – والإدارة الاستراتيجية**". القاهرة..
- مبروك. فوزية عيد(٢٠٠٧)."**إدارة الموارد البشرية – مدخل وظيفي**". القاهرة.
- المبعوث. محمد حسن(٢٠٠٣)."تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية". **مجلة التربية**. العدد (٨). كلية التربية. جامعة عين شمس.
- مطاوع. ضياء الدين محمد وخليفة. حسن جعفر(٢٠١٤)."**مبادئ البحث ومهارته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**".(تقديم حمدي ابو الفتوح عطيفه). الطبعة الاولى: مكتبة المتنبي.
- محمد. رمضان سعد كريم (٢٠٠٥)."**برنامج مقترح لتطوير الاداء الاداري التربوي لامناء الاقسام الاكاديمية بالجامعات الليبية الاساسية**". رسالة دكتوراه. الجامعة الاردنية. عمان.
- المربع. صالح بن سعد(٢٠٠٨)."**القيادة الاستراتيجية ودورها في تطوير الثقافة التنظيمية في الأجهزة الأمنية**". رسالة دكتوراه. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- المعجم الوجيز: وزارة التربية والتعليم. مجمع اللغة العربية. جمهورية مصر العربية. ١٩٩٤/١٩٩٩م.

▪ هاشم. نهلة عبد القادر(٢٠٠٨)."تطوير أداء الجامعات المصرية في ضوء إدارة الجودة الاستراتيجية". **مجلة التربية**. السنة الحادية عشر. العدد الثالث والعشرون. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. القاهرة.

▪ ياسين. سعد غالب (٢٠٠٢)."**الإدارة الاستراتيجية**". عمان. الأردن: دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Arthar Thampson and Alonzo Staricjand.(٢٠٠١)."Strategic. Management (Bast and Craw Hill)". pp. ٧–٨.

- Anaoff. I.. Implementing(٢٠٠٢)."Strategic Management. London: Prentice-Hall International".pp. ١٨–٢٧.
- Abbass F. Alkhafaii. (٢٠٠٣)."Strategic Management Formulation Implementation. and Control in A Dynamic Environment". New York: The Haworth Press.
- Barren et.. J. & Wolsted W..(٢٠٠٤)."Strategic Management. Text and Comseprs. Boston. Poskent Publishing Co".
- Byais. L..: Strategic(٢٠٠٥)"Management: Planning and Implementation. Concepts and Cases ". New York..
- Bernard T... (٢٠٠٣): Corporate planning for the ١٩٩٠s: The New Frontiers. Long Range Planning Vol.. ١٩. No. ٦. pp. ١٣–١٨.
- Carter V. Good (١٩٧٣)" Dictionary of Education" New York: McGraw-Hill.

- Campbell. D.. Dardis. G. & Campbell. K..(٢٠٠٣) "Enhancing Incremental Influence: A Focused Approach to Leadership Development ". Journal of Leadership and Organizational Studies.١٠. (١).. pp. ٢٩-٤٠.
- David Yerkes and Others. Webster. S..(١٩٨٩)"Encyclopedia Unabridged Dictionary of the English Language". New York. Gramercy Books..
- Davis.bent(٢٠٠٧)."Form School Development Planning Framework".www.ncsl.org.uk/media/f٧b/kwpool-evidence
- Glueck. W.. & Others (٢٠٠٥)"Strategic Management for Competitive Advantage. Harvard Business Review". No. ٦٣. pp. ١٨-٢٦.
- Hofer. C.. & Others.(٢٠٠٧) "Strategic Management: Case Book in Business Policy and Planning London. West Publishing Company"
- Higgins. J. & Vineze W. (٢٠٠٠) "Strategic Management. Text and Cases. ٤th ed.. New York. Holt. Rinehart and Winston" INC.
- Pearce II. J.A.. Robinson. Jr.. R.B.(٢٠٠٦) "Strategic Management. Form Illation. Implementation and Central. McGraw Hill"Co.. Inc..
- P. Wright M. Kroll and J. Parnell (٢٠٠٠)"Strategic Management Concepts and Cases. ٤th ED.. New Jersey: Presey: Prentice Hall"Ncy.
- Pearce. J.. & Robinson. R..(٢٠٠٥)"Strategic Management: Strategy. Formulation and Implementation. Fourth ed.. Illinois . Irwin Inco".

- Strategic Management of Higher Education Enterpise: (١) Anton Person. Thesis LIU-IEI-TEK-A–٠٧/٠٠٢١٠=SE Department of Management and Engineering Industrial Economics. www.diva-portal.org.١٦/١/٢٠٠٨.
- South. S.(٢٠٠٨)"Competitive Advantage:The Corner of Strategic Thinking. The Journal of Business Strategy. Vol. (١٠). No. (٢)..pp. ٢–٥.
- Tok.G..(٢٠٠٣)"(one Best Way) Approaches of Strategic Management". Inj.. Robin et al.. Handbook of Strategic Management. New York. Marcel Dekker. Inc.. p.١١.
- Thompson. J.(٢٠٠٣)"Strategic Management: Awareness and Change. Second Edition. Longon Chapman". Hall Co.
- Thompson. A. A.. & Stricklardh.(٢٠٠٦)"Strategic Management Concepts & Cases. Chicago".
- Tichy. N..(٢٠٠٦)"Managing Change Strategically: The Technical and Cultural Keys. Organizational Dynamics. Aufmn".
- William. Bozeman (٢٠٠٣) "Educational Technology Best Practices from America's University ٢nd . U.S.A. Eye on Education"
- Wheelen. TH.. and Hungev (٢٠٠٤) "Strategic Management. Text and Concepts. Boston. Pwskent Publishing"

* * *

استبانة تدور حول

واقع أداء القيادات الإدارية

بكليات جامعة الملك عبد العزيز

في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية

إعداد

الدكتورة / عالية محمد العتيبي

١٤٣٥هـ-٢٠١٣م

سعادة الدكتورة /

حفظها الله..

السلام عليكم ورحمة الله وبراته - وبعد..

تسعى المملكة العربية السعودية إلى التوسع والارتقاء بجودة أداء منظومة التعليم العالي ككل. وعلى مستوى كل جامعة علي حده. ولتحقيق ذلك تنتهج الجامعات السعودية مختلف المسارات التطويرية. ومن بين تلك المسارات تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز.

وفي هذا المجال تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي بعنوان: **"تطوير القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية"**. ويهدف البحث في جانبه الميداني رصد واقع أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة الملك عبد العزيز من أعضاء هيئة التدريس في ضوء مدخل الإدارية الاستراتيجية.

وتعرف الإدارة الاستراتيجية كما وردت في الدراسة أنها مجموعة القرارات والإجراءات التي تحدد رؤية ورسالة الجامعة على المدى البعيد في ضوء ميزاتها التنافسية بحيث تسعى إلى تنفيذها من خلال التأكيد على نقاط القوة واستثمار الفرص ومتابعة مواطن الضعف ومواجهة التهديدات وتحقيق التوازن بين مستويات القيادات الإدارية

بالجامعة بهدف تحقيق الإصلاح والتطوير المأمول لأدائهم. ولمعرفة ذلك تم بناء هذه الاستبانة من جزأين هما:

أولاً: البيانات الأساسية

ثانياً: المحاور الأربعة للاستبانة

المحور الأول: الإدارة الاستراتيجية وأنماط القيادات الإدارية بكليات الجامعة (١١)عبارة.

المحور الثاني: الإدارة الاستراتيجية وطرق اختيار القيادات الإدارية بكليات الجامعة (١٠)عبارات.

المحور الثالث: الإدارة الاستراتيجية وتدريب القيادات الإدارية بكليات الجامعة (٩) عبارات.

المحور الرابع: الإدارة الاستراتيجية واستخدام القيادات الإدارية للتقنيات الحديثة (١٠)عبارات.

ولمعرفة استجابات أفراد العينة تم استخدم مقياس (ليكرت) الخماسي كما يلي:

موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق
٥	٤	٣	٢	١

ونأمل تفضل سعادتكم بوضع علامة (√) حسب ما ترونه مناسباً على العبارة من وجهة نظركم ونشكر لكم حسن تعاونكم في إثراء البحوث العلمية.

الباحثة دكتور / عالية محمد العتيبي

أولاً – البيانات الأساسية:

الاسم:(اختياري)

اسم الكلية:

الوظيفة الإدارية:وكلاء الكليات مشرفات الوحدات المشرفاتعلى الأقسام

المرتبة العلمية:/أستاذ مساعد/أستاذ مشارك/أستاذ

سنوات الخبرة في المجال الإداري:أقل من ٣ سنوات

من ٣ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات من ٥ سنوات فأكثر

ثانياً – محاور الاستبانة:

المحور الأول: الاستراتيجية وأنماط القيادات الإدارية بكليات الجامعة

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق
١	تحرص القيادات الإدارية على الابتعاد عن النمطية في الإدارة					
٢	تراجع القيادات الإدارية خططها بصفة مستمرة					
٣	تتبع القيادات الإدارية النمط المركزي في الإدارة الجامعية					
٤	تتقيد القيادات الإدارية بصنع القرارات المهمة					
٥	تتقيد القيادات الإدارية بالقوانين والتعليمات واللوائح المختلفة					
٦	تزايد الضغوط والأعباء على القيادات الإدارية					
٧	تطبق القيادات الإدارية نظم المعلومات الإدارية بالجامعة					
٨	تتباين اتجاهات ودوافع كثيرة من					

	القيادات الإدارية داخل الجامعة					
٩	تؤثر عملية التمويل اللازم على قيام القيادات الإدارية بوظائفها					
١٠	تعمل القيادات الإدارية على تسيير العمل داخل الجامعة دون تطويره					
١١	تساير القيادات الإدارية الاتجاهات الإدارية الحديثة					

المحور الثاني: الاستراتيجية وطرق اختيار القيادات الإدارية بكليات الجامعة

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق
١	غياب المعايير الواضحة والموضوعية عند اختيار القيادات الإدارية					
٢	إغفال جانب الكفاءة الإدارية عند اختيار القيادات الإدارية بالجامعة					
٣	التقيد باللوائح والقوانين والتعليمات عند اختيار القيادات الإدارية بالجامعة					
٤	غياب نظام انتخاب لاختيار القيادات الإدارية بالجامعة					
٥	تدخل بعض الأجهزة الأخرى في اختيار القيادات الإدارية بالجامعة					
٦	يوجد صراع بين أعضاء هيئة التدريس لتولي المناصب القيادية بالجامعة					
٧	تتأثر عملية اختيار القيادات الإدارية					

	بالجامعة بالإشاعات والشكاوي المغرضة					
٨	تعمل القيادات الإدارية على تقييم جوانب القوة ومواطن الضعف في المؤسسة الجامعية					
٩	يتم اختيار القيادات الإدارية بالجامعة وفقاً لأقدمية الدرجة الجامعية					
١٠	يتم اختيار القيادات الإدارية بالجامعة وفقاً للقيام بعمل الأبحاث والدراسات العلمية					

المحور الثالث: الاستراتيجية وتدريب القيادات الإدارية بكليات الجامعة

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق
١	تعمل القيادات الإدارية على استحداث وحدة للتدريب تكنولوجيا					
٢	تعقد القيادات الإدارية دورات لإكساب العاملين مهارات استخدام التكنولوجيا					
٣	تفعل القيادات الإدارية وحدة التدريب لعلاج أوجه القصور المختلفة بأداء العاملين					
٤	ضعف الامكانات المادية والبشرية اللازمة لتدريب القيادات الإدارية					

٥	غياب الخطط اللازمة لتدريب القيادات الإدارية					
٦	إهمال اللوائح والتعميمات الجامعية لبرامج تدريب القيادات الإدارية					
٧	غموض أدوار ووظائف القيادات الإدارية الإدارية في برامج التدريب					
٨	ضعف ملائمة البرامج التدريبية للاتجاهات الإدارية الحديثة بالجامعات					
٩	ضعف أهمية وجدوى البرامج التدريبية المقدمة للقيادات الإدارية بالجامعة					

المحور الرابع: الاستراتيجية واستخدام القيادات الإدارية للتقنينات الحديثة

م	العبارة	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	غير موافق
١	تضع القيادات الإدارية خططاً لاستخدام التقنية الحديثة في تنفيذ برامجها					
٢	توظف القيادات الإدارية التقنية الحديثة بهدف تطوير الجامعة					
٣	توفر القيادات الإدارية قاعدة بيانات متكاملة لخدمة عملية تطوير الجامعة					

٤	توفر القيادات الإدارية بيئة آمنة لاستخدام مصادر التكنولوجيا					
٥	تشجع القيادات الإدارية التعلم النشط من خلال الإبداع التكنولوجي					
٦	توظف القيادات الإدارية التقنية الحديثة في عمليتي التعليم والتقويم					
٧	تعمل القيادات الإدارية على إيجاد موقع على الانترنت لسهولة التواصل					
٨	تصمم القيادات الإدارية بيئات تعلم فعالة وخبرات مدعمة بالتكنولوجيا					
٩	تستخدم القيادات الإدارية التكنولوجيا في تيسير الخدمات المكتبية					
١٠	تتمكن القيادات الإدارية من تحديد الاستراتيجيات الملائمة لتحقيق أهداف الجامعة					

***

47. Mukhtaar, H. (2001). *Strategic management: Concepts and models* (2nd ed.). Cairo: United Arab Company for Marketing and Supply.
48. Al-MaaDHi, M. (2009). *Strategic management* (A research of the workshop of Foresight and Strategic Planning). Arab Administrative Development Organization, Tangier.
49. MuSTafa, A. (2005). *Strategic management: Arab manager guide for strategic thinking and change*. Cairo: (n.p.).
50. MuSTafaa, A. (2012). *Strategic planning and strategic management*. Cairo: (n.p.).
51. Mabrook, F. (2007). *Human resources management: A functional introduction*. Cairo: (n.p.).
52. Al-Mab`ooth, M. (2003). A suggested vision for strategic planning in the management of higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Education*,(8).
53. MuTaawi`, DH.,& Khaleefah, H. (2014). *Researchprinciples and skills in educational, psychological and social sciences.* Maktabat Al-Mutanabbi.
54. MuHammad, R. (2005). *A proposed program for developing educational administrative performance of the heads of the academic departments at the Libyan main universities* (Doctoral dissertation). University of Jordan, Amman.
55. Al-Murabba`, S. (2008). *Strategic leadership and its role in the development of organizational culture in the security services* (Doctoral dissertation). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
56. *Al-Mu`jam al-wajeez*. (1994/1999).Egypt: Ministry of Education,Arabic Language Academy.
57. Haashim, N. (2008). Developing the performance of the Egyptian universities in light of strategic quality management. *The Journal of Education,* (23).
58. Yaasseen, D. (2002). *Strategic management*. Amman: Daar Al-Yaazawardi Al-Ilmiyyah.

* * *

34. Ayooy, F. (2012). *Strategic management* (2nd ed.). Amman: Daar Kunooz Al-Ma'rifah.
35. AyaaSrah, A., & Al-FaaDHil, M. (2006). *Leadership communication in educational institutions.* Amman: Daar Al-Haamid.
36. Ilaywah, A. (1988). *Political decision-making in public administration organizations*. Cairo: The General Egyptian Book Authority.
37. Al-Adlooni, M. (2002). *Institutional work*. Beirut: Daar Ibn Hazm.
38. Aalim, Kh. (2008). *The degree of practicing decision-making by educational leadership in the general directorate of boys education in the Holy Capital* (Master's thesis). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
39. Assaaf, M. (2007). A proposed training program for developing Palestinian university leadership in the field of strategic management. *The Journal ofReading and Knowledge*,(109). 129-166.
40. Ghaanim, A. (2003). The unbalanced attention between the planning process and the processes of educational management in Arab education systems. *Journal of Education,*(10), 191-102.
41. FaHeemi, A. (2005). The guide of Arab manager in strategic planning. Cairo, Arab Organization for Administrative Development.
42. Qaabeel, H. (2008). *The Arab manager and strategic management* (a research of the first Arab Forum entitled Strategic Planning and Improvement of the Quality of Institutional Performance and Administrative Leadership Roles). Arab Organization for Administrative Development, Tangier.
43. Al-QaHTaani, S. (2001). *Administrative leadership: Shifting towards global leadership model*. Riyadh: Maraamir for Printing and Packaging.
44. Ka`ki, S. (2000). *Developing the administrative regulationof the sport of children in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of contemporary regulatory thought* (Doctoral dissertation). Ain Shams University.
45. Can`aan, N. (1999). *Administrative leadership*. Amman: MaTaabi` Al-Arz.
46. Al-Kubaysi, A. (2006). *Strategic thinking in public organizations: Characteristics, justifications and constraints* (A paper presented at the Fourth Administrative Forum of the Saudi Management Society). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

23. Zaahir, I., & Muneer, L. (2007). Strategic management and the importance of its application in the Egyptian organizations and the units of the administrative apparatus. *Journal of Management Development*, (115), 45.
24. Zaahir, A. (2001). *Aproposed training program for developing the capacities of academic leadership in the institutions of higher education in the Kingdom of Saudi Arabia* (Master's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.
25. Al-Sayyid, I. (2001). *The development of leadership skillsof new managers*.Cairo:Daar Al-SamaaH.
26. Al-SulTaan, Kh. (2006).*Thefuture plan of university education in the Kingdom of Saudi Arabia* (presented to Back to the Future Seminar: Planning and the Future Spurt). Horizons Project, King Saud University.
27. Al-Shirbeeni, H., & Abdulazheem, M. (2008). Introduction to strategic management and the requirements of its application in the colleges of the University of Mansoura. *Journal ofQuality Education Research, 11*(11).
28. Shenoodah, A. (2001). *The Use of strategic planning for developing academic institutional performance of educational sub-institutions* (A research in the development of qualitative higher education programs). College of Qualitative Education.
29. Al-Shareef, T. (2003). *Educational leadership patterns and their relationship to job performance from the perspective of employees in the Emirate of Makkah Al-Mukarramah* (Master's thesis). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
30. Al-Shareef, T. (2009). *Asuggested model for applying strategic management in Saudi emerging universities during the period from 1423 to 1430* (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Makkah.
31. Al-Shaymi, A. (2011). *Strategic management*. Cairo: (n.p.).
32. Al-Sayyaadi, H., Al-Taa'i, Y., & Al-Asadi, A. (2008). *Management of university education: A modern concept in the contemporary thought of management*. Amman: Mu'assasat Al-Warraaq.
33. AwaDH, M. (2001). *Strategic management: The scientific bases and foundations*. Alexandria: Al-Daar Al-Jaami`iyyah.

13. Jaabir, J., & Kaazhim, A. (1996). *Research methodologyin education and psychology*. Cairo: Arab Renaissance Press.

14. Al-Haaj, N. (2013). *Thedegree of effectiveness of the supervisory processes and their relationship to strategic management in secondary schools administrations in Gaza Governorates* (Master's thesis). Gaza: The Islamic University.

15. Habtoor, A. (2004). *Strategic management: A new management in a changing world*. Amman: Daar Al-Maseerah.

16. Al-Hameedi, M. (2010). *The contribution of the educational leadershiptraining program ofthe candidates of public education schools administration at Al-Taa'if governorate in developing their professional performance*(Master's thesis). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

17. Al-Hadeedi, I. (2009). *The degree of practicing supreme educational leadership of their administrative role in the Palestinian ministry of higher educationin light of modern thought* (Master's thesis). The Islamic University, Gaza.

18. Al-Hooraani, S. (2007). *Identifyingthe training needs of educational leadership in light of modern strategic management concepts and its techniques to meet the twenty-first century challenges in Jordan* (Master's thesis). University of Jordan, Amman.

19. Al-Doori, Z. (2006). *Strategic management: Concepts, processes and case studies*. Amman: Al-Yaazoori Al-Ilmiyyah.

20. Darweesh, M. (2008). *Strategic management of educational organizations - in accordance with international specifications and standards*. Cairo: Aalam Al-Kutum.

21. RamaDHaan, H. (2001). *Strategic management*. Cairo: Daar Al-NahDHah Al-Arabiyyah.

22. RaaDHi, M. (2012). *A proposed framework for developing the system of selection and training of educational administrative leaders in the institutions of education in the Gaza Strip in light of the introduction to strategic management* (A research presented to the First International Conference of the Ministry of Education, "Excellence in the Palestinian Education: Creative Visions"). Gaza.

List of References:

1. Ibn Manzhoor. (n.d.). *Lisaan Al-Arab al-muHeeT*. Beirut: Daar Beirut.
2. Ibraaheem, Z. (2011). *The role of strategic management in school reform in the Arab Republic of Egypt: A future conception*(Doctoral dissertation). Women's College - Ain Shams University, Cairo.
3. Al-Ibraaheem, A. The role of strategic decisions in university education departments in Jordan. *Journal of Education and Psychology Research, Minia University*, *18*(2), 194-195.
4. Abu Naa`im, A. (2000). *The problems that limit the application of strategic management in public institutions in the United ArabEmirates*. Abu Dhabi: Management Development Institute.
5. AHmad, A. (2001). *School management in the third millennium*. Alexandria: Maktabat Al-Ma`aarif Al-Hadeethah.
6. AHmad, A., & Al-Faqeeh, M. (2011). Strategic leadership of the heads of academic departments: A field study at the University of Najran. *Journal of Education*, *1* (146), 571-615.
7. Idrees, Th., & Al-Mursi, J. (2006). *Strategic management: Applied concepts and models*. Alexandria: Al-Daar Al-Jaami`iyyah.
8. Abu QaHaf, A. (2000). *Basics of strategic management* (3rd ed.). Alexandria: Maktabat Al-Ish`aa`.
9. Abu Qaa`ood, Gh. (2006). *The role of strategic management to improve organizational performance in public institutions with application to the ministry of planning and international cooperation in Jordan*(Doctoral dissertation). Cairo University, Cairo.
10. Ibraaheem, A., & Al-Najjaar, A. (2007). *Aproposed training program for qualifying university leaders in Egypt in light of the introduction to the strategic management* (The fifteenth annual conference entitled Qualifying Educational Leaders in Egypt and the Arab world, Egyptian Society of Comparative Education and Educational Administration, part 1, pp. 396-469). Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi,
11. Badawi, A. (1994). *Glossary of the terminology of administrative sciences*(2nd ed.). Cairo: Daar Al-Kitaab Al-MiSri.
12. Juwayli, M. (2001). *Educational studies in the twenty first century*. Alexandria: Daar Al-Wafaa'.

Developing the Performance of Administrative Leadership in the Colleges of the Female Branch at King Abdulaziz University in Light of the Introduction to Strategic Management

Dr. Aaliyah MuHammad Al-Utaybi
Assistant Professor at the College of Education
King Abdulaziz University

Abstract:

The study aims to provide a set of recommendations and proposals to improve the performance of administrative leadership in the colleges of the femalebranch at King Abdulaziz University in Jeddah in light of strategic management. This is done through monitoring the performance of administrative leadership in the colleges of the female branch at the University in light of the introduction to strategic management. In order to achieve the goal of the study, the researcher designs a questionnaire tool directed to the total community in the colleges of the femalebranch, including deputy-deans of the colleges, supervisors of the departments and supervisors of the units. The questionnaire consists of two sections. The first section contains the basic data which identify the characteristics of the sample participants. The second section includes four themes pertaining to the types of administrative leadership, methods of selection, their training, and the use of modern technologies by the leadership. The researcher follows the descriptive approach, and uses statistical analysis program(SPSS) in order to find frequencies, percentages, relative weights of the study sample responses, means, standard deviations in all themes of the questionnaire, and the total score of the questionnaire according to the variables of the study (administrative job, academic rank, years of experience). In addition, (One-Way ANOVA) program is used in order to detect differences between the sample responses on the four themes of the questionnaire and thevariables of the study. The results of the study show that the administrative leaderships in the colleges of the female branch at the University donot work on keeping pace with modern administrative trends. Moreover, they are not selected according to the seniority of the academic degree in the university, nor according to research and academic studies conducted by faculty members. The leadership does not encourage active learning through technological innovation, and still maintains the traditional methods in job performance. However, it recognizes the importance of the feasibility of training programs where training needs of the University staff vary and increase. There are no statistically significant differencesaccording to the responses of the study sample attributed to the variables (administrative job, academic rank, years of experience). The study concludes with a set of recommendations and procedural proposalson top of which developing the skills of administrative leadership with respect to thinking skills in general and strategic thinking in particular, as strategic thinking is the essence of leadership and strategic management, through specialized training courses. Administrative leadership must be encouraged to take initiative and calculated risk, and quit the traditional frameworks in job management. They must also be given the chance to be vocationally, academically and administratively creative though building organizational culture incubating creativity and innovation.

الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

د. ناصر بن سعد العجمي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

الاضطرابات النفسية الشائعة
لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

د. ناصر بن سعد العجمي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالباً من الذكور الملتحقين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية الثانوية بمدينة الرياض، تتراوح أعمارهم ما بين (١٥– ١٨) عاماً بمتوسط عمري (١٧,٢) عاماً، وانحراف معياري (١,١)، منهم (٢١٤) طالباً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، و(١٦٦) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة. تم تطبيق بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه، وبطاقة ملاحظة نوبات الغضب، ومقياس القلق العام، ومقياس اضطراب الوسواس القهري وجميعها من إعداد الباحث. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً هو اضطراب نوبات الغضب، يليه اضطراب القلق العام، ثم اضطراب قصور الانتباه، وأخيراً اضطراب الوسواس القهري ، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ومتوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في جميع الاضطرابات النفسية وذلك لصالح مجموعة ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، مما يدل على العلاقة الطردية بين الاضطراب النفسي ومستوى شدة الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: الاضطرابات النفسية, الإعاقة الفكرية.

مقدمة:

تلقي الإعاقة الفكرية بظلالها على الفرد، فتدني القدرات العقلية وضعف مستوى السلوك التوافقي والفشل في القيام ببعض الأنشطة الحياتية المختلفة، يجعل الفرد ذو الإعاقة الفكرية أكثر عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، والتي تتحول فيما بعد إلى المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية، فيلاحظ كثرة نوبات الغضب، وارتفاع مستوى القلق العام أو انخفاضه، فضلاً عن الميل إلى العدوانية، وممارسة العديد من الأنماط السلوكيات غير المقبولة اجتماعيًا.

ويرى مرسي (١٩٩٩) أن ذوي الإعاقة الفكرية يتعرضون للفشل في مواقف كثيرة بسبب نقص قدراتهم على مواجهة الصعوبات وحل المشكلات، مما يعرضهم للشعور بالإحباط والحط من شأن الذات واللجوء إلى الحيل النفسية الدفاعية، كما يتعرضون بسبب ضعف قدرتهم على اتخاذ القرار إلى الارتباك ويقعون في صراع الإقدام – الإحجام، وهو ما يجعلهم عرضة للعديد من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية.

وإذا كانت "السوية" خرافة، ومثلٌ أعلى يحاول الأفراد الاقتراب منه، فلا يوجد أحد في هذا العالم إلا ولديه اضطراب أو قصور أو نقص في مستوى الصحة النفسية، وبلغة أخرى، فإن جميع الأفراد لديهم اضطراب نفسي، ولكن الفروق بينهم تكون في درجة هذه الاضطرابات وشدتها، الأمر الذي يجعل جميع الأفراد لديهم جميع أنواع الاضطرابات النفسية ولكن بدرجات مختلفة تتراوح ما بين وجود الاضطراب بدرجة بسيطة مما لا يؤثر بشكل حاد على حياة الفرد، أو يكون الاضطراب بدرجة شديدة فيعيق أداء الفرد ويعرقل مسيرة حياته.

ويرى العزة (٢٠٠٩) أن الفاصل بين السواء والشذوذ غير واضح تماماً لذلك فإن نسبة انتشار الاضطرابات السلوكية متفاوتة لدرجة كبيرة، وتتراوح ما بين ١- ١٥٪ إلا أن النسبة المعتمدة في كل الدول هي ٢٪ وفيما يتعلق بنسبة توزيع هذه الاضطرابات حسب متغير الشدة فإن معظم الحالات هي من النوع المتوسط، أما من حيث العمر فهي ترتفع في مرحلة المراهقة، ولاشك أن ذوي الإعاقة أكثر حظاً من غيرهم في انتشار الاضطرابات النفسية.

وإذا كان الاضطراب النفسي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكا منحرفاً بصورة واضحة عن السلوك المتعرف عليه في المجتمع الذى ينتمي إليه بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار ويمكن ملاحظته والحكم عليه (القمش، والمعايطة، ٢٠٠٧)

فإن العديد من الدراسات التي أجريت في مجال التربية الخاصة مثل دراسة (منصور،٢٠١٢) ودراسة (الزهراني، ٢٠١١)، ودراسة (Thomas, ٢٠٠١)، ودراسة (Bruce, ٢٠٠٢) أكدت على أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية من غيرهم، بسبب إعاقتهم، إلا أنه لا توجد إحصاءات دقيقة عن مدى انتشار الأمراض والاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية بينهم، كما أنه لا توجد دراسات دقيقة توضح العلاقة بين مستويات شدة الإعاقة الفكرية (البسيطة، والمتوسطة، والشديدة، والشديدة جداً) والاضطرابات والأمراض النفسية والمشكلات السلوكية. الأمر الذي دفع الباحث لإجراء الدراسة الحالية للتعرف على الاضطرابات النفسية المنتشرة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التعرف على أهم الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض، وتتحدد مشكلتها في الإجابة عن التساؤلات التالية:

ما أهم الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية؟

هل توجد فروق في مستويات الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمستوى شدة الإعاقة (البسيطة، المتوسطة)؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أهم الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية؟

٢- هل توجد فروق في مستويات الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمستوى شدة الإعاقة (البسيطة، المتوسطة)؟

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي:

١-التعرف على اهم الاضطرابات النفسية الشائعة بين المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وأهم هذه الاضطرابات

٢-التعرف على اذا ما كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاضطرابات النفسية ومستوى شدة الإعاقة الفكرية (البسيطة، المتوسطة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في قلة البحوث والدراسات العربية والمحلية علمية، فقد تفيد الدراسة الحالية في أن تكون إضافة للمعرفة في مجال الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. كما تبرز اهمية الدراسة بتوجيه الانظار نحو هذه الشريحة المهمة من المجتمع والتي تحتاج الى الرعاية النفسية بجانب الرعاية الطبية.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تقدم وصفًا لأهم الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية ، وهذا ما يساعد على فتح المجال لدراسات اخرى تهتم بنفس موضوع الدراسة الحالية .

مصطلحات الدراسة:

الاضطرابات النفسية: (Psychological Disorders):

هي الاضطرابات التي تتضح حينما يسلك الفرد سلوكاً منحرفاً بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه، بحيث يكون هذا السلوك متكرراً باستمرار (القمش، والمعايطة، ٢٠٠٧) ويعبر عن الاضرابات النفسية في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المراهق ذو الإعاقة الفكرية في الأدوات المستخدمة بالدراسة وهي: بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه، وبطاقة ملاحظة نوبات الغضب، ومقياس القلق العام، ومقياس العصاب القهري الوسواسي (إعداد: الباحث).

المراهقـون ذوو الإعاقـة الفكريـة: Adolescents with Intellectual Disability)

هم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية الذين لديهم قصور واضح في القدرات الفكرية مـصحوب بقـصور فـي المهـارات التكيفيـة. (الجمعيـة الأمريكيـة للإعاقـات الفكريـة والنمائيـة،٢٠١٠) American Association on Intellectual and Developmental disabilities)(AAIDD) ويقـصد بهـم فـي الدراسـة الحاليـة الطلاب الـذكور الملتحقين ببـرامج ومعاهـد التربيـة الفكريـة بالمرحلـة الثانويـة الـذين تتـراوح أعمـارهم مـا بين ١٥، ١٨ عاماً بمتوسط عمري ١٧٫٢ عامًا وانحراف معياري ١٫١.

الإعاقة الفكرية البسيطة:(Mild Intellectual Disability)

يعرف الباحث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة إجرائيًا بأنهم: التلاميذ المقبولين في معاهـد وبـرامج التربيـة الفكريـة التابعـة لـوزارة التربيـة والتعليم بالريـاض، وتقـع درجـة ذكائهم ما بين ٧٥ إلى ٥٥ درجه على اختبار وكسلر أو ما بين ٧٣ إلى ٥٢على اختبار ستانفورد بينيه .

الإعاقة الفكرية المتوسطة :(Moderate Intellectual Disability **)**

يعرف الباحث ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة إجرائيًا بأنهم: التلاميذ المقبولين في معاهـد وبـرامج التربيـة الفكريـة التابعـة لـوزارة التربيـة والتعليم بالريـاض، وتقـع درجـة ذكائهم ما بين ٥٤ الى٤٠ درجة على اختبار وكسلر أو٥١ إلى ٣٦ درجة على اختبار ستانفورد بينيه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعريف الإعاقة الفكرية:

تعـرف الجمعيـة الأمريكيـة للإعاقـات الفكريـة والنمائيـة الإعاقـة الفكريـة (AAIDD,٢٠١٠) باعتبارها القصور في بعض الجوانب الشخصية التي تتضح في ضعف القدرات الفكرية المصحوب بقصور في المهارات التكيفية مثل: التواصل، والعناية بالذات، والأداء الأكاديمي، والمهارات العملية، والتوجيه الذاتي، والاستقلالية وهذا القصور يظهر قبل بلوغ الفرد سن ١٨ عامًا.

ويرى (Smith,٢٠٠٣:٣) أن الإعاقة الفكرية بأنها: "إحدى أنواع الاضطرابات النمائية لأنها تظهر في باكورة الحياة بالنسبة للفرد، وتكون ذات تأثير مستديم طوال الحياة، حيث ينخفض الأداء الوظيفي العقلي بكافة مستوياته.

ومن الناحية النفسية الاجتماعية يذكر (عبد الله، ١٩٩٧) أن استخدام مصطلح الإعاقة الفكرية ينطوي على عنصرين أساسين هما: أن يكون الأداء العقلي أقل من المتوسط بكثير، وأن يكون هناك خلل ملحوظ في قدرة الفرد على التكيف مع المتطلبات اليومية للبيئة الاجتماعية.

وقد أشار (Seligman, ٢٠٠٥:٢٦٤) إلى "أن الدليل الإحصائي الرابع يقرر تشخيص الإعاقة الفكرية من خلال سوء التكيف لاثنتين أو أكثر من المهارات الآتية: التواصل، وحماية الذات، والمعيشة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية".

ويستخلص الباحث تعريفاً للإعاقة الفكرية هو: القصور الواضح في القدرة العقلية العامة، يصاحبه انخفاض في مستوى السلوك التوافقي، وما قد ينتج عنه من اضطراب

عام في الشخصية والسلوك، وبالتالي فإن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية هم الذين استمرت إعاقتهم الفكرية حتى فترة المراهقة، وهم يعانون العديد من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية التي تجعلهم ينحرفون عن المسار الطبيعي في الحياة إذا ما قورنوا بأقرانهم العاديين.

أسباب الإعاقة الفكرية:

هناك العديد من الأسباب التي قد تؤدى إلى الإعاقة الفكرية، منها: الوراثة فيذكر (السبكي، ١٩٩٨) أنه إذا كان أحد الوالدين أو الأجداد من ذوي الإعاقة الفكرية، فيكون هناك احتمال لوراثة الابن هذه الإعاقة من خلال الجينات المسؤولة عن الصفات الوراثية المنقولة من أحد الوالدين أو الأجداد، كما أكدت الفحوص الباثولوجية أن العامل الريزيسي (RH) يكون سبباً في الإعاقة الفكرية حينما يخالف دم المولود دم الأم. وهناك أسباب قبل الولادة تتلخص في إصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانية أو مرض الزهري أو الصفراء المخية، أو الاضطرابات الهرمونية، أو سوء التغذية أو تعرضها للحوادث المفاجئة أو لأشعة إكس أو إصابة الجنين بالتسمم العضوي الذي يتنقل إليه عن طريق الحبل السري ويؤثر في جهازه العصبي، أو عدم توفر كمية الأكسجين اللازمة لنمو للجنين، كل هذه العوامل قد تكون سببا مباشرًا في حدوث الإعاقة الفكرية، كما توجد بعض الأسباب التي تصاحب عملية الولادة.

وقد يتعرض الفرد في مرحلة الطفولة المبكرة إلى ظروف مرضية أو حوادث تؤدى إلى الإعاقة الفكرية، وقد أجمل (كمال، ٢٠٠٢) هذه الظروف في: الحمى الشوكية، والتهابات أنسجة المخ، والشلل الدماغي، والحوادث، وانخفاض أداء الغدة الدرقية، وسوء التغذية.

تصنيفات الإعاقة الفكرية:

تعددت تصنيفات الإعاقة الفكرية بين التصنيف الطبي، والتصنيف النفسي الاجتماعي والتصنيف التربوي التعليمي، وهذه التصنيفات اختلفت في تفاصيلها من مرجع لآخر، ومن باحث لآخر، ومن أهم تصنيفات الإعاقة الفكرية ما قدمته الجمعية الأمريكية للطب النفسي (١٩٩٤) والتي اعتمدت نسبة الذكاء كمحك للتصنيف، ومن ثم توجد أربع مجموعات هي: الإعاقة الفكرية البسيطة ويتراوح مستوى الذكاء بين ٥٠–٥٥ إلى ٧٠ تقريباً، والإعاقة الفكرية المتوسطة ويتراوح مستوى الذكاء بين ٣٥–٤٠ إلى ٥٠–٥٥، والإعاقة الفكرية الشديدة ويتراوح مستوى الذكاء بين ٢٠–٢٥ إلى ٣٥ –٤٠، والإعاقة الفكرية الشديدة جداً ويقل مستوى الذكاء عن ٢٠ أو ٢٥.

الاضطرابات النفسية لذوي الإعاقة الفكرية:

هناك العديد من الأمراض والاضرابات النفسية والمشكلات السلوكية التي يتعرض لها ذوو الإعاقة الفكرية، وسوف يقتصر الحديث هنا على: اضطراب قصور الانتباه، واضطراب نوبات الغضب، واضطراب القلق العام، واضطراب الوسواس القهري ، وذلك على النحو التالي:

اضطراب قصور الانتباه:

يعد الانتباه من أهم العمليات المعرفية التي تلعب دوراً هاماً في النمو المعرفي لدى الفرد، فمن خلاله ينتقي الفرد المنبهات الحسية المختلفة التي تساعده على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحية بما يحقق التوافق مع البيئة.

وقد اتفقت أدبيات التراث السيكولوجي على ثلاثة أنماط لاضطراب الانتباه تتمثل في: اضطراب قصور الانتباه، واضطراب النشاط الحركي المفرط، واضطراب قصور

الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط، والدراسة الحالية تقتصر على اضطراب الانتباه فقط أو ما يسمي (Attention Deficit Disorder (ADD حيث يعرض الدليل الإحصائي الرابع لتشخيص الأمراض النفسية والعقلية (١٩٩٤) اضطراب الانتباه (ADD) باعتباره أحد أنماط اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD)، ويعد من أهم الاضطرابات النمائية الشائعة بين ذوى الإعاقة الفكرية ويظهر في: عدم القدرة على الانتباه للتفاصيل، وقصر مدى الانتباه، وسهولة التشتت، وعدم القدرة على التركيز أو الترتيب، أو التنظيم، وضعف القدرة على إتباع التعليمات، وكثرة النسيان فى الأعمال المتكررة والمعتادة يوميا، وفقد الأدوات الضرورية للقيام بالأنشطة المختلفة.

ويعرف محمد (٢٠٠٣) اضطراب قصور الانتباه بأنه عدم قدرة الفرد على أن يستمر في تركيزه على مثير معين لفترة محدودة، وذلك لعدم قدرته على انتقاء هذا المثير أو التركيز عليه لفترة زمنية محددة تتطلبها المهمة المستهدفة أو النشاط الذى يجب عليه أن يؤديه، وذلك لعدم قدرته على استبعاد المثيرات البيئية المختلفة.

وقد عرف (Kendall, ٢٠٠٠: ٦٩) اضطراب قصور الانتباه بأنه "اضطراب نمائي يتسم بوجود أوجه قصور في السلوك تتمثل في قصور الانتباه بشكل لا يتناسب مع المستوى النمائي للفرد، والنشاط الحركي المفرط والاندفاعية".

ويذكر (Pual, ٢٠٠٣:٧) أن اضطراب الانتباه "لا يتعدى أكثر من كونه وصفا لتجميعات عصبية، وبالتالي لا ينتج عن ضعف في أساليب التربية، وهذا ما يؤكد تحسن كثير من حالات اضطراب الانتباه مع النضج وتقدم العمر من ناحية، والتعرض لخبرات موجهة أو غير موجهة تزيد من قوة الانتباه لدى الفرد".

بينما يرى (Alessandri, ٢٠٠٢) أن اضطراب الانتباه يتضح في سلوكيات معينة فيبدو الفرد وكأنه لا يسمع، كما أنه لا يتمكن من إنهاء المهام المطلوبة منه بجانب قصر مدى الانتباه والذي يتجلى في التحول السريع من نشاط إلى آخر قبل انتهاء النشاط الأول، كما يتشتت انتباهه بسهولة، ولا يتمكن من تركيز انتباهه على التعليمات.

وقد أوضح (Flick, ١٩٩٨) المظاهر الأساسية لقصور الانتباه في: عدم الانتباه Inattention.، والحركة المفرطة .Hyperactivity، والاندفاع Impulsivity، والفوضى وعدم النظام Disorganization، وضعف العلاقات مع الأقران Poor Peer Relation، والسلوك العدواني Aggressive Behavior، وضعف تقدير الذات Poor Self- Esteem، وضعف مفهوم الذات Poor Self- Concept، وكثرة أحلام اليقظة Day Dreaming، وضعف التناسق Poor Coordination، ومشكلات الذاكرة Memory Problems، وغيرها.

ويرى الباحث أن قصور الانتباه يعني ضعف التركيز والانتباه، وهذا لا يعنى أن ذوي قصور الانتباه لا ينتبهون على الإطلاق ولكن الانتباه لديهم يخضع لمجموعة من المؤثرات الداخلية والخارجية التي تؤدى إلى تشتت انتباههم وتشغلهم عن التركيز، فيكون من الصعب عليهم الانتباه إلى التعليمات المطلوب سماعها أو فهمها بهدف إنجاز الأعمال والواجبات المكلفون بها، فيكون الفشل فى الأداء وعدم الإنجاز هو النتيجة المتوقعة لعدم الانتباه.

وتذكر عجلان (٢٠٠١) أن أهمية اضطراب قصور الانتباه ترجع إلى نسبة انتشاره المرتفعة، واستمراريته، وارتباطه باضطرابات نفسية أخرى، وانعكاسه السلبي على

علاقة الفرد مع الآخرين وصعوبة علاجه. لأن اضطراب قصور الانتباه يعد من أكثر الاضطرابات انتشاراً لدى جميع الفئات.

ويشير قزازة (٢٠٠٧) إلى أن اضطراب قصور الانتباه يعد من الاضطرابات الشائعة، وهو اضطراب متغير الصفات وغير واضح المعالم وينتشر بنسبة ٣–٥% لدى الأطفال، واضطراب قصور الانتباه يظهر صعوبات عديدة.

ويؤكد (Cantwell, ٢٠٠٦) على أن نحو ٥٠% من المترددين على عيادات الطب والعلاج النفسي يعانون من اضطرابات قصور الانتباه، ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذا الاضطراب يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد يستمر إلى مرحلة الرشد، مع تغير في المظاهر السلوكية خلال مراحل النمو المختلفة. كما يرى (Kronemberger, & Mayer, ٢٠٠٦) أن نسبة انتشار اضطراب قصور الانتباه تتجاوز ٣,٥% بين الأطفال العاديين، وتتجاوز ٤٢% بين ذوي الإعاقة الفكرية، بينما تذكر (Grantham, ٢٠٠٩) أن نسبة انتشار اضطراب قصور الانتباه تبلغ نحو ٩% بين الأطفال العاديين، وتتجاوز ٤٦% بين ذوي الإعاقة الفكرية.

وقد أجرى (Walsh, ٢٠٠٢) دراسة للتعرف على النسبة المئوية للأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة بمدارس ولاية تينسي الأمريكية، وأوضحت النتائج أن: ٤,٧ % من الأطفال يعانون من اضطراب قصور الانتباه، و٣,٤% من الأطفال يعانون من اضطراب الحركة المفرطة، و٤,٤ من الأطفال يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالحركة المفرطة.

وقد أورد (Davis, ٢٠٠٤) الخصائص المميزة لاضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية في أن الفرد ذا اضطراب الانتباه يبدو عليه ثمانية على الأقل مما يلي: الاتجاه

بالعين مع عدم الاستماع، وعدم إتباع التعليمات بجدية، والشعور السريع بالملل، والمماطلة في تنفيذ المهام والواجبات المنزلية، والانصراف من التركيز على شيء ما إلى غيره بسرعة كبيرة، واصطناع الضوضاء والصخيب في حالة عدم وجودها، وافتقاد بعض الأشياء الهامة عن طريق الإهمال أو النسيان، وإزعاج الآخرين بمقاطعة أحاديثهم، والتصرف دون تفكير ودون العبء بالأحداث المترتبة على التصرفات، والانصراف إلى أشياء بسيطة مثل: صوت مروحة أو صورة معلقة على الحائط، والتنقل بعنف والجري بقوة والتعامل مع الأشياء بعدوانية، والصعوبة البالغة في إتمام الأعمال، وعدم النظام وقلة النظافة.

ويخلص الباحث إلى أن قصور اضطراب الانتباه أحد الاضطرابات الهامة التي تتعلق بكافة جوانب الشخصية: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية لذوي الإعاقة الفكرية، ويتبدى اضطراب قصور الانتباه في عدم قدرة الفرد على التجاوب مع غيره نتيجة شرود الذهن، والتشتت، وعدم القدرة على الإمساك الجيد بالأفكار والانفعالات، وضعف القدرة على اتخاذ القرار بسلوك معين، وعدم الدراية الكاملة بكافة عناصر الموقف.

وقد أثبت (Coe, ٢٠٠٩) من خلال دراستهم عن الاضطرابات المنتشرة بين ذوى الإعاقة الفكرية أن اضطراب قصور الانتباه أكثر الاضطرابات انتشاراً لدى هذه الفئة، ويؤكد محمد (٢٠٠٣) أن اضطراب قصور الانتباه لدى ذوي الإعاقة الفكرية يسبب قصوراً ذا دلالة في الأداء الوظيفي اليومي سواء في المنزل أو المدرسة، مع وجود أدلة واضحة وقاطعة تؤكد حدوث الاضطراب فى الجانب الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني، ولكن يشترط ألا ترجع الأعراض إلى اضطراب نمائي عقلي آخر كأن يكون اضطرابا وجدانيا أو اضطراب القلق أو اضطراب تفككي أو تفسخي أو اضطراب الشخصية.

وهناك بعض الدراسات التي تناولت اضطراب قصور الانتباه لذوى الإعاقة الفكرية، منها دراسة (Barkley, ٢٠٠٤) التي استهدفت عقد مقارنة بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من ذوى اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من غير ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وذلك في السلوكيات داخل الفصل المدرسي، للتعرف على تأثير اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد على سلوك ذوي الإعاقة الفكرية داخل الفصل المدرسي، واستخدمت هذه الدراسة مجموعة من الأدوات هي: مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية ، وبطاقة ملاحظة للسلوكيات داخل الفصل المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما ممن يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، والثانية ممن لا يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، تتألف كل منهما من ٧ أفراد تتراوح أعمارهم ما بين ١٢– ١٨ عاماً، وتوصلت هذه الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي الإعاقة الفكرية الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، وذوي الإعاقة الفكرية الذين لا يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد في السلوكيات داخل الفصل وذلك لصالح ذوي الإعاقة الفكرية الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد علما بأن السلوكيات داخل الفصل تتضمن: ارتفاع مستوى العدوان، وارتفاع مستوى التشتت والانتباه وعدم التركيز، وانخفاض المستوى التحصيلي، وانخفاض السلوكيات التكيفية.

كما استهدفت دراسة (Benavidez, ٢٠٠٥) التعرف على العلاقة بين مستوى المهارات الاجتماعية واضطراب قصور الانتباه لدى المعاقين فكريًا، واستخدمت هذه الدراسة أداتين هما: مقياس المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية ، ومقياس اضطراب الانتباه لدى ذوي الإعاقة الفكرية ، وتكونت العينة من ٣٧ من ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ – ١٧ عاماً منهم ١٤من الإناث، و٢٣ من الذكور، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس اضطراب الانتباه لدى ذوي الإعاقة الفكرية ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس المهارات الاجتماعية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس اضطراب الانتباه لدى ذوي الإعاقة الفكرية ، كما توصلت النتائج إلى انخفاض المهارات الاجتماعية (القدرة على التواصل مع الآخرين، مهارات التعاون، مستوى الاستقلالية) لدى عينة الدراسة بشكل عام.

كما أجرى (Erk, ٢٠٠٧) دراسة طولية تتبعيه للوظائف العقلية لدى المعاقين فكريًا ذوي اضطراب قصور الانتباه، واستهدفت هذه الدراسة تتبع مسار الوظائف العقلية والمستويات المعرفية لدى عينة الدراسة المكونة من ١٢ فرداً من المعاقين فكرياً ذوي اضطراب قصور الانتباه، وقد استمرت الدراسة لمدة ٣ سنوات. واستخدمت بطاقات الملاحظة للمستويات المعرفية الدالة على الوظائف العقلية لدى المعاقين عقليًا، وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تدني مستوى الوظائف العقلية والمستويات المعرفية لدى المعاقين فكريًا بتقدم العمر.

ويستخلص الباحث من هذه الدراسات اتفاق نتائجها على التأثير السالب لاضطراب قصور الانتباه على السلوك داخل الفصل، والنشاط الحركي المفرط، وضعف المهارات الاجتماعية، وتدني مستوى الوظائف العقلية والمستويات المعرفية لدى المعاقين فكرياً.

اضطراب نوبات الغضب:

يعد الغضب من أكثر الانفعالات انتشاراً بين المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، وغالبًا ما يكون بدافع كسر قيود السلطة والتقاليد، ويظهر الغضب عند إحساس الفرد بأنه مازال معتمداً على الآخرين، والإصرار على معاملته كطفل، وإزاء هذه الحالة فإن التعبير عن الغضب قد يكون في ممارسة السلوك العدواني بكافة أشكاله، أو بالانسحاب وظهور الأعراض الاكتئابية والمحاولات الانتحارية.

ويذكر حسيب (٢٠٠٦) أن المراهقة باعتبارها الميلاد الوجودي للفرد، فإنها تفرض على الكيان البشري أن يعيش عصاباً صدمياً، فتتعبأ طاقة الفرد لمواجهة فيض الطاقة الجنسية، ومن ثم لا يبقى إلا أقل القليل من الطاقة متاحاً تحت تصرف الأنا لمواجهة مواقف الحياة، فيعجز الانتباه عن الاستمرار في التركيز فيظهر اضطراب الانتباه، وتزداد القابلية للتهيج الانفعالي، وقد ينحطم اتزان المراهق بسبب الدفقة البيولوجية الطارئة، فتتفجر في يسر نوبات الغضب والقلق وتكثر الوساوس والأفعال القهرية، وغيرها من الاضطرابات النفسية، وإذا كان الأمر على هذا النحو بالنسبة للمراهقين العاديين، فإنه يكون أكثر تعقيداً لذوي الإعاقة.

ويرى الباحث أنه عند النظر إلى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يلاحظ أنهم أكثر الفئات إحساساً بالعجز والظلم، لأنهم يشعرون بأن الطبيعة تعاقبهم على ذنب لم

يقترفوه، وأنهم بالنسبة لغيرهم حملة عاهات لا جدوى من حياتهم، ومع تكرار سلسلة الأحداث المحبطة التي تهدد الكيان الوجودي فتتفجر لديهم نوبات الغضب تمرداً على واقعهم الأليم، وتصبح خبرة الغضب لديهم مؤلمة ومزعجة، قد تتحول إلى السلوك العدواني، أو إلى الأعراض الاكتئابية والمحاولات الانتحارية.

ويعرف (Novaco, ١٩٩٦) الغضب بأنه استجابة انفعالية تدل على التوتر وعدم الرضا، وتنشأ في المواقف المحبطة التي يشعر فيها بالفشل والتهديد، وتتميز بتغيرات بيولوجية وفسيولوجية، وتتفاوت من فرد لآخر، كما أن الغضب واحد من أكثر الانفعالات التي يصعب التحكم فيها، لأنه يظهر فجأة وقد يتصاعد بسرعة.

وقد اتفقت آراء معظم الباحثين في مجال الإعاقة الفكرية مثل دراسة (منصور، ٢٠١٢) ودراسة (الزهراني، ٢٠١١)، ودراسة (Thomas, ٢٠٠١)، ودراسة (Bruce, ٢٠٠٢) على أن المراهقين ذوى الإعاقة الفكرية يغلب عليهم سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي الذى يتبدى في تكوين مفاهيم سالبة عن ذواتهم تؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض الإحساس بالأمن، فضلاً عن مشاعر العجز والدونية التي ترفع مستوى الإذعانية والاعتماد المسرف على الآخرين، والإحساس بالخجل الذي يرجع إلى الإعاقة، فيحاول الفرد المعاق الابتعاد عن الآخرين والانطواء، كما يترتب على ذلك بعض المشكلات في عمليات النمو الاجتماعي، واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي، وربما ينشأ ذلك من محدودية الحركة وعدم القدرة على ملاحظة سلوك الآخرين.

فيذكر (Lehman, ٢٠٠٥) أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يعانون بعض المشكلات الانفعالية التي قد تجعلهم من ذوى السلوكيات المختلة وظيفياً، وربما يرجع

ذلك بالأساس إلى قصور الخدمة التربوية والنفسية التي تقدم لهم، إذ أن مهمة المشتغلين بالصحة النفسية في مجال التربية الخاصة ليست قاصرة على معالجة المشكلات الواقعة بالفعل لذوي الإعاقة، بل إن المهمة الأكثر فاعلية تكمن في التنبؤ بما قد يطرأ من مشكلات على واقع مجتمع هؤلاء الأفراد، واتخاذ ما يلزم من إجراءات نحو محاصرة هذه المشكلات والتغلب عليها قبل وقوعها.

ويذكر Novaco (١٩٩٦) أن مشاكل الغضب والعدوان والاكتئاب تتصدر اهتمام المعالجين النفسيين، لأن الغضب الجامح قد يتحول بسهولة إلى عدوان مدمر، وأن الغضب المقموع قد يتحول إلى الاكتئاب، وقد أكد (Mac-Caffary, ٢٠١١) على أن الغضب هو ذلك الانفعال الذى يتصاعد بسهولة مالم يتم التدريب على كيفية التعرف عليه والتعامل معه بطرق ملائمة، حيث إنه طاقة تحتاج إلى الاستثمار والتوجيه.

وعند النظر إلى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، يلاحظ أنه من الصعوبة بمكان التحكم في غضبهم، فقد أوضح (Froggatt, ٢٠٠٧) أن هؤلاء الأفراد تكون حينما يقعون في براثن الغضب، فتتمثل الاستجابة الجسدية لديهم في زيادة تدفق هرمون الأدرينالين، وسرعة ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وإطباق الأيدي بإحكام، علاوة على أن استئناس الغضب قد يكون تجنباً للتهديد الذي تتعرض له الذات.

وقد أوضح عبد الحميد، وكفافى، (١٩٩٥) أن الغضب هو استجابة انفعالية تدل على التوتر، يثيرها عدد من مواقف منها: التنبيه، والعدوان، والتقييد، والهجوم الكلامي، والإحساس بخيبة الأمل، والإحباط، والفشل، والتهديد، والشعور بالظلم والتمييز، وتتضمن نوبات الغضب استجابات من الجهاز العصبي مثل: ارتفاع ضغط الدم، وزيادة ضربات القلب، وزيادة إفراز العرق، وسرعة التنفس، وغيرها.

وقد أشارت دراسة (Lehman, ٢٠٠٥) إلى انتشار الغضب غير الصحي لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، فضلاً عن ارتباط الغضب لديهم بالقلق والعدوانية وحدة السلوك الانطوائي، وهذا يعنى أن الغضب المرتفع هو الانفعال المختبئ وراء القلق والسلوك العدواني، وأن الغضب المنخفض هو الانفعال المختبئ وراء السلوك الانطوائي، وكل من المرتفع والمنخفض يعبران عن الوجه غير الصحي للغضب.

ويشير (Fava & Rosenbaum, ٢٠٠٩) إلى أن نوبات الغضب تحدث في المواقف الضاغطة حيث لا يتمكن الفرد من التعبير الانفعالي الجيد، فتتولد انفجارات الغضب غير الملائمة للموقف. كما أن الغضب يتطور في أغلب الأحيان داخل الأسرة.

ويرى Taylor (٢٠١٠) أن الغضب عامل هام في تطوير بعض السلوكيات المختلة وظيفياً، حيث توجد مستويات كلينيكية ذات دلالة لمشاكل الغضب التي ترتبط بالأنماط المختلفة للجنوح، كما توجد علاقة موجبة بين الغضب وكل من العنف والعدوان خلال مراحل النمو الإنساني المختلفة.

وعن أسباب الغضب يذكر Smith (٢٠٠٢) أن الغضب ينشأ نتيجة الشعور بالظلم والاضطهاد، ويرتبط بإدراك الفرد لمدى عجزه، مما يولد لديه الرغبة في الانتقام، وينشط سلوك العدوان. ويعتبر المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية من أكثر الفئات شعوراً بالظلم والعجز، وهذا ما يزيد من رغبتهم في الانتقام من المجتمع الذي يصر على إطلاق تسميات تثير غضبهم مثل "المتخلفين"

كما أن ضعف القدرات العقلية في حد ذاته يكون سبباً في الغضب، فحينما يكون الفرد في موقف ما ولا يستطيع إدارته أو التصرف حياله بما ينم عن ضعف القدرات العقلية لديه فإن ذلك يستثير انفعال الغضب لديه، فيذكر (Stevens, ٢٠٠٤) أنه من

الأسباب المؤدية للغضب ضعف القدرة العقلية في معالجة موقف ما، وبالتالي فإن الفرد الغاضب تكون لديه بعض القضايا التي لم يستطع حلها، ومن ثم فإن ذوي الإعاقة الفكرية من أكثر الأفراد عرضة للغضب.

ويضيف Duncan (٢٠١٠) أن أهم ما يثير الغضب لدى الأفراد يتمثل في الشعور بالإهانة أو التهديد أو التدخل في الشؤون الخاصة، وتذكر الأحداث المأساوية التي يكون من جرائها انخفاض مستوى تقدير الذات.

ويشير Cotterell (٢٠١٣) إلى أن الغضب يتأثر بالأفكار، والتخيلات، والانفعالات، والإحساسات الجسدية التي تنتاب الفرد، كما أنه لا يتضمن العنف دائماً، فالفرد قد يكون غاضباً دون أن يكون عنيفاً، وقد يكون عنيفاً دون أن يكون غاضباً. ويؤكد (Mollick, ٢٠١٣) أن المعارف التي تزيد الغضب تتضمن: الإلحاح المعزو للعدائية، والعزو الخارجي لعملية اللوم، والإدراك للازدراء، وعدم الإنصاف، وأفكار العقوبة والانتقام.

ولاشك أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية من أكثر الفئات التي تجتمع لديها مبررات الغضب وأسبابه، والدراسة الحالية ترصد اضطراب نوبات الغضب لديهم.

اضطراب القلق العام:

يذكر Anderson (٢٠٠٠) أن القلق هو رد فعلي نفسي وجسدي طبيعي لمواجهة الشد العصبي في المواقف غير المريحة. وارتفاع مستوى القلق يعني عدم قدرة الفرد على الارتياح، ويمكن أن يكون القلق مفيداً في بعض الحالات بالنسبة لبعض الأفراد، ومع ذلك، يمكن أن يصبح كلا من القلق المنخفض والقلق المفرط ذويا طابع مرضى، وهو ما يؤدى إلى العديد من المشكلات.

فالفرد القلِق يعاني من التوتر الزائد، وتكون لديه صعوبة في السيطرة ذاته، ولا يتمكن من حل مشكلاته، وهو ما يؤثر على حياته اليومية وهناك العديد من أشكال اضطراب القلق منها: اضطراب القلق العام، واضطراب الهلع، واضطراب قلق ما بعد الصدمة، واضطراب القلق الاجتماعي، وغيرها.

ويرى (Cooper, et. al., ٢٠٠٧) يعود اضطراب القلق العام إلى عدة أسباب منها: الوراثة، فقد أثبت العلماء الدور الذي تلعبه الجينات في تطور هذا الاضطراب، وأشارت نتائج الدراسات إلى أن ٢٥ % من أقارب المصابين باضطراب القلق العام يصابون بنفس الاضطراب أيضًا، كما ترتفع بينهم نسبة الاكتئاب كما أن هذه النسبة ترتفع إلى ٥٠% بين التوائم المتطابقة. كما أن العوامل البيئية تعد أسباباً أخرى فالتلوث، والإجهاد البدني والنفسي، والنظام الغذائي تؤدي جميعها إلى اضطرابات القلق.

كما توصلت دراسات (Dykens, at. al., ٢٠٠١) إلى أن أمراض القلب، والسكري، واضطراب النواقل العصبية مثل السيروتونين ودور عدة أجزاء من الدماغ هي الجهات الفاعلة في ظهور اضطراب القلق العام. عند استخدام تكنولوجيا تصوير الدماغ والتقنيات الكيميائية العصبية، اكتشف الأطباء أن اللوزة (مركز الاتصالات بين أجزاء الدماغ التي تعالج الإشارات الحسية) والحصين (الجزء من الدماغ الذي يشفر الأحداث في الذكريات) والنظام الحوفي (Limbic System) والعقد القاعدية(Basal Ganglia) والفص الدماغي الأمامي (Frontal Lobe) تلعب أدوارًا هامة في ظهور معظم اضطرابات القلق.

ومن حيث الأسباب النفسية، تؤكد القطان (١٩٨٦) فإن الفرد القلِق يسيء استقبال وفهم واستيعاب ما يتواجد في حياته من مخاطر فإما يبالغ فيها أو يراها بغير

الصورة التي هي عليه أو ينظر للجزء السيئ من الأشياء التي تمر عليه فينتبه للتفاصيل غير المحببة إلى نفسه، كما يرتبط اضطراب القلق بالشعور العميق والخوف من الفقد ويقصد به فقد شيء عزيز على الفرد كجزء من شخصية أو فقد قريب أو فقد القدرة على عمل شيء ما.

ويعزي بعض المحللين النفسيين الشعور باضطراب القلق إلى اضطراب في نمو الأنا الأعلى كجزء من الخوف من عدم القدرة على إرضاء ذات أخرى مثالية في نظره.

فالصورة الإكلينيكية للقلق كما يذكر (عبد الخالق، ١٩٩٢) هي التوتر (الشد) المتواصل (في أغلب الوقت) وعدم القدرة على الهدوء، ويكون القلق شديدًا ويشكل عائقًا أمام القيام بمهام الحياة المكلف بها الفرد ويمنع استمتاعه بما حوله، ويظهر التوتر العضلي على شكل رجفة، وصداع في مؤخرة الرأس وآلام في الكتفين. وفي شكل حركات يقوم بها الفرد كهز الرجلين أو النقر على طاولة أمامه أو ما شابه. كما يعاني الفرد من الأرق وصعوبة بدء النوم وتقطعه، والتعب العام والإجهاد غالب الوقت.

أما اضطراب الجهاز العصبي السمبتاوي فتظهر على شكل صعوبة في التنفس، والتعرق الزائد، والخفقان، وأعراض الجهاز الهضمي المختلفة.

ويشير (Molteno, et., al., ٢٠٠١) إلى أن هناك بعض الأعراض التي تبدو على الأفراد ذوي القلق المرتفع منها: التوتر والشد العصبي الزائد والمزمن، وعدم القدرة على الاسترخاء، واعتلال المزاج (العصبية) فضلاً عن الأعراض الجسمانية المتمثلة في: الإرهاق، والصداع، والأرق، والغثيان، وتصبب العرق، والاهتزازات العضلية مع الشعور بعدم الراحة الجسدية، ومشكلات النوم.

ويرى فرج (١٩٩٩) أن أعراض اضطراب القلق تختلف باختلاف نمطه على النحو التالي: الإحساس بالذعر والخوف والارتباك، والأفكار الوسواسية غير المُسيطر عليها، واضطراب النوم، وضيق التنفس، وخفقان القلب، والسلوكيات الشعائرية أو الطقوسية كالغسل المتكرر لليدين، وبرودة أو تعرق اليدين والقدمين، وجفاف الفم، والغثيان، والدوار، والكوابيس، والتذكر المستمر للأحداث المؤلمة السابقة، وفقدان القدرة على الهدوء والاستقرار.

ويذكر كمال (٢٠٠٣) أنه بالنسبة لذوي الإعاقة الفكرية، فتظهر عليهم نفس الأعراض السابقة بالإضافة لتميزهم ببعض المظاهر الأخرى التي تبدو في سهولة استثارتهم، وخوفهم غير المبرر من أي شيء يعترض حياتهم حتى لو كان بسيطًا في عرف المجتمع، كما أن قلقهم المتواصل يجعل التركيز على شؤون الحياة اليومية لديهم صعبًا، فهم يشعرون بالتشتت الدائم، ويزداد هذا القلق لديهم عند التعرض لطارئ ما حتى لو كان بسيطًا. فيتعذر عليهم ترتيب أولوياتهم كما أن ارتفاع مستوى القلق لديهم يؤثر على المستوى العام لذاكرتهم.

ويرى الباحث أن اضطراب القلق العام هو حالة مرضية تتصف بالخوف والتوتر في مواقف لا تستدعي ذلك، بمعنى أن اضطراب القلق يكون بلا سبب وجيه للقلق، ولا يمكن التحكم في إيقاف الشعور به، وفي الحالات المرضية يكون اضطراب القلق أحد أهم أسباب عدم التقدم أو التفكير في حل المشكلات . حيث يحدث اضطراب القلق عادة جنبًا إلى جنب مع غيره من الأمراض العقلية أو البدنية، وينتشر بنسبة لا تقل ٥% من المجتمع، كما ينتشر بنسبة ١٨% لدى المراهقين العاديين، وهو أكثر الاضطرابات الشائعة لذوي الإعاقة الفكرية.

ويذكر Kindall (٢٠٠٠) أن هناك بعض أنواع لاضطرابات القلق منها:

الهلع: وهو قلق نفسي حاد يتميز عن غيره بشدة الأعراض وحدوثها فجأة دون سابق إنذار، مع الشعور بأن الفرد سوف يموت في هذه اللحظة، وقد تتطور الحالة إلى تجنب المواقف التي حدثت فيها أعراض الهلع، فمثلاً: إن حدثت في الشارع يتجنب الفرد الخروج إلى الشارع، حيث تسيطر عليه فكرة أن الموت سيدركه ولن يكون هناك منقذ له، وهناك بعض الأعراض الأساسية هي: سرعة ضربات القلب، تصبب العرق، وارتعاش الأطراف، عدم القدرة على التنفس بشكل طبيعي، والإحساس بالاختناق، والغثيان وآلام بالبطن .

الخوف الشديد: حيث يكون الفرد نفسه مدرك بعدم جدوى الخوف، إنه لا يستحق هذا الكم من الخوف ولكنه لا يستطيع التحكم فيه، وعادة ما يكون الخوف مرتبطاً بأشياء معينه أو أنشطة محددة أو بمواقف بعينها، وقد يكون هذا الخوف بدرجة عالية بحيث يجعل الفرد يتجنب هذه المواقف أو الأماكن مما يؤثر بصورة سلبية على حياته العملية ومنها: الخوف الاجتماعي، وهو الخوف الشديد الذي يصاحب الفرد عندما يتعرض لموقف اجتماعي معين حيث يشعر الفرد بكم من القلق الشديد يظهر في ضربات القلب السريعة، والعرق الشديد، والرعشة في اليد، والرغبة في التبول ورهبة شديدة للموقف.

الرهاب: حالة الخوف من التعرض لنوبة هلع في أماكن عامة يصعب الهروب منها، ومن شدة الشعور بالخوف يتجنب المريض التواجد في هذه الأماكن العامة، مما له تأثير على نشاطه اليومي وحياته الاجتماعية.

وممـا يجـدر ذكـره قيام إدارة رعايـة وتأهيل المعاقين في وزارة الشـؤون الاجتماعيـة فـي مدينـة دبـي (٢٠١٠) بدراسـة حـول المشـكلات السـلوكية التي تواجـه ذوي الإعاقـة فـي الدولة، والتعرف على أثر المتغيرات الرئيسية لدى ذوي الاعاقة الفكرية والسمعية، من الملتحقـين بمراكـز رعايـة وتأهيـل المعـاقين، فـي ظهـور مـشـكلات سـلوكية لـديهم، وتوصلت الدراسـة إلى أن ٧٨٪ مـن ذوي الإعاقـة الفكريـة في الدولـة، يواجهـون مشـكلات سـلوكية تخـف حـدتها مـع تقـدمهم فـي العمـر، مـنهم ١٦% يعـانون مـن القلـق الـدائم، واعتبـرت الدراسـة أن ذوي الإعاقـة الفكريـة يعـدون أكثـر عرضـة لظهـور هـذا النـوع مـن المشكلات بسـبب عدم تكيفهم مع متطلبات المجتمع المحيط بهم، ونقص الإدراك العقلي أو الحسي، وصعوبة تقييم قـدراتهم بـشكل يتناسـب مـع السـلوك الاجتمـاعي المتعـارف عليـه. وأوصت الدراسـة بـضرورة الاهتمـام ببـرامج تعـديل السـلوك الموجهـة لـذوي الإعاقـة الفكريـة ، باعتبـارهم الفئـات التـي تنتـشر بينهـا المـشـكلات السـلوكية، وإعداد بـرامج التأهيـل النفسـي والاجتماعي لذوي الإعاقـة الشـديدة، ودعـم تواصلهم مع محيطهم.

اضطراب الوسواس القهري

يبـدأ تـاريخ اضـطراب الوسـواس القهـري بروايـة "ماكبـث" لشـكسبير فـي القـرن السـابع عـشر، حيـث عانـت السـيدة ماكبـث مـن بعـض الأفعـال القهريـة، ويعـد كـارل فيـستيفال ١٨٧٨م هـو أول مـن وصـف هـذا الاضـطراب بدقـة واعتبـره مـن اضـطرابات التفكير، وبذلك فقد فتح الطريق أمام العديد من الأطباء وعلماء النفس الذين سـاهموا بدراساتهم في الوصول إلى تفاصيل كثيرة عن هذا الاضطراب (Jenike,١٩٩٨). وتعتبر

دراسة الوظائف المعرفية في اضطراب العصاب القهري الوسواسي من المواضيع الخاضعة للأبحاث والدراسات المتجددة حتى الوقت الحالي.

ويشير الدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات النفسية (١٩٩٤) إلى اضطراب الوسواس القهري باعتباره أحد الاضطرابات النفسية، المندرجة تحت فئة اضطرابات القلق. حيث يشعر فيه الفرد بأن لديه أفكار، ومشاعر، وأحاسيس، وتصرفات، تجعله يشعر أنه منقاد لعمل شيء ما، وبمعنى آخر يكون لدى الفرد هواجس أو ما يسمى بالاستحواذ obsessions .

ويذكر Tezcan, & Millet (١٩٩٧) أن اضطراب الوسواس القهري عبارة عن أفكار ونزعات قسرية، وصور ذهنية متكررة ومتواصلة، تقتحم ذهن الفرد باستمرار فارضةً نفسها عليه بإلحاح دون أي رغبة منه أو محاولته مقاومتها أو السيطرة عليها. وقد تسبب له آلامًا نفسية شديدة بالإضافة إلى حالة من التوتر والقلق والانزعاج وتؤثر سلباً على حياته المهنية والأسرية والاجتماعية.

وأضاف (Al-Sabaie, et. al., ١٩٩٢) أن هذه الوساوس قد تكون مصاحبة بدافعية أو رغبة قوية في القيام بسلوك أو طقوس حركية أو ذهنية معينة في محاولة من الفرد لإبطال أو لتخفيف المعاناة، وقد تكون هذه الوساوس عبارة عن أفكار تدور غالباً حول التلوث والتشكك والجنس والدين. فمثلاً هاجس التلوث بالقاذورات أو التعرض للجراثيم والأمراض يدفع الفرد لكي يبالغ في الاغتسال أو تنظيف الملابس وأوعية الطعام والشراب، أو الامتناع عن مصافحة الآخرين أو استعمال آنيتهم أو مشاركتهم طعامهم أو شرابهم، كما يتجنب زيارة المستشفيات أو زيارة المرضى خوفاً من التعرض للعدوى.

ويذكر Greisberg (٢٠٠٥) أن اضطراب الوسواس القهري يشمل ظهور أفكار، أو صور، أو دوافع في ذهن الفرد بشكل متكرر رغماً عنه.

ويرى (Nasayuki, et. al., ٢٠٠٣) أن هذه الأفكار تؤدي إلى ارتفاع مستوى التوتر لدى الفرد، ومحاولة إبعاد تلك الأفكار، مما يؤدي إلى تكرار الفرد لأعمال معينة وبصورة قهرية.

ويشير فرج (٢٠٠٤) إلى أن اضطراب الوسواس القهري يرجع إلى التوقعات غير العادية للنتائج السلبية، حيث إن الأفراد ذوي اضطراب الوسواس القهري لديهم توقعات عالية جدا أو منخفضة جداً للعديد من الأفعال والتصرفات وأن محتوى اضطراب الوسواس القهري يتضمن نمطاً من المبالغة.

ويرى Abdel-Khalek, & Lester (٢٠٠٠) أن أفكار التشكك هي التي تدفع الفرد للتكرار والمراجعة والتدقيق مرات ومرات مع التردد، مثلاً إعادة التدقيق عند القيام بعمليات حسابية أو التأكد من إحكام الأقفال في المنزل أو أزرار الكهرباء والغاز. وكذلك تكرار عمليات الغسل والنظافة والوضوء والصلاة وترتيب وتنظيم الأغراض مما يكون سبباً في التأخير وإضاعة الوقت، أما الأفكار الجنسية فهي وساوس تدور حول أفكار أو مشاعر ذات طبيعة جنسية تثير القلق أو الاشمئزاز باستمرار. وقد تكون الأفكار القهرية ذات طابع ديني تشكك في الإيمان، وتكون محتوياتها متشككة تتعارض مع قيم الفرد وأخلاقياته. ومن أكثر الأفكار ذات الطابع الديني المؤلمة هي التي تتعلق بالذات الإلهية.

ويؤكد فرج (١٩٩٩) على أن النزعات تكون في شكل دافع أو رغبة عارمة بالقيام بفعل ذي طابع عدواني، فالصور الذهنية التي تقتحم الخيال باستمرار، تكون ذات محتوى

عـدواني أو جنـسي، فمـثلاً الفـرد الـذي يتخيـل نفـسـه أو غيـره فـي أوضـاع جنـسية مختلفـة تبعث في نفسه الاشمئزاز والتقزز. أو يتخيل الفرد أن أحد أفراد الأسـرة قد تعرض لحـادث مخيف يبعث فيه الرعب.

وقد ذكر(Okasha, et. al., ٢٠٠٠) أن أكثر أعـراض اضطراب الوسـواس القهـري هـي: الوسـاوس الدينيـة والطقـوس القهريـة المتعلقـة بالغسـيل والنظافـة وأعـزى أهـم الأسـباب إلـى التـاريخ العـائلي للمـضطربين، والتخطـيط الـدماغي لـدى هـؤلاء المرضـى، والاضطرابات المعرفية، ونمط النوم.

وعلى الرغم من استخدام مصطلحي الوسـاوس، والأفعـال القهريـة بـصورة مختلطة إلا أن الباحث يرى أنهما يدلان على ظاهرتين مختلفتين، فالوسـاوس أفكار تطفلية تقتحم الفكر من داخله، كما أنها معاودة ومتكررة، وتتسبب فـي ارتفـاع مسـتوى التوتر والقلق، أما الأفعال القهرية فهي أفعال نمطية جسمية عقلية يقوم بها الفرد حتى يخلص نفسـه مـن القلـق النـاجم عـن الوسـواس، ولكنهمـا يوجـدان معـاً، والغالبيـة العظمـى مـن ذوى اضطراب الوسـواس القهـري لـديهم الوسـاوس والأفعـال القهرية، وأن قليلا مـنهم يعـاني من الوسـاوس فقط، ومن النادر أن يوجد الفعل القهـري منفـرداً، لأن الأفعـال تكـون نتيجـة أفكار.

وعنـد النظر إلى المراهقين ذوي الإعاقـة الفكريـة يلاحـظ أنهـم أكثـر الفئات تعرضاً لاضطراب العـصاب القهـري الوسـواسـي، فيـذكر سـعفان (٢٠٠٧) أن الوسـاوس لـديهم تكون مصاحبة بسلوك أو طقوس حركية أو فكرية مكررة هـذه الطقـوس الفكريـة قـد تكون في شكل عمليات عقلية قسرية، مثل: ترديد بعض الأرقام أو العمليات الحسـابية أو ترديـد بعـض الكلمـات أو العبـارات سـراً، وقـد يحـدث أن يتفـوه الفـرد بهـا بـصوت عـال،

وهناك بعض الطقوس أو الأفعال الحركية تكون في شكل غسيل اليدين عدد لا نهائي من المرات.

ولا شك أن اضطراب الوسواس القهري يعرقل وبشدة المهام الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية، لذوي الإعاقة الفكرية، لأن السمة الأساسية لهذا الاضطراب هي تكرار الأعراض والعلامات التي تؤثر على الحياة اليومية للفرد، كما أنه ينتشر بنسبة لا تقل عن ١٦% لدى الأطفال والمراهقين معاً. وأن حوالي ٢٠% من المصابين باضطراب لديهم تقلصات لا إرادية متكررة بالعضلات، وهذا ما يجعل العلماء يشيرون إلى العلاقة بين هذا الاضطراب ومتلازمة توريتTourette syndrome ، لأن الأفراد المصابين بهذا الاضطراب ليس لديهم السيطرة الكافية على مناطق المخ المسئولة عن إيقاف السلوكيات المتكررة.

وقد أكدت نتائج بعض الدراسات (Dykens ,٢٠٠٤) أن نسبة الإصابة بهذا المرض متساوية بين الذكور والإناث. وليس المريض فقط هو الذي يعاني، بل أفراد أسرته كذلك. وفي بعض الأحيان يعتقد المريض أن الأسرة تزيد من معاناته باعتراض طقوسه أو تلويث أغراضه الشخصية أو بمداومة انتقاد تصرفاته. ولذلك يفضل بعض الذكور السكن منفردين. ويرى الباحث أن اضطراب الوسواس القهري يجعل الفرد متصفاً بالصلابة والتزمت وتجعله ينزع إلى تفكير وسلوك نمطي غير متوافق اجتماعياً ويسبب للفرد كرباً وهماً وقلقاً مستمراً ويعيق حياته الاجتماعية والأسرية والمهنية.

الطريقة واجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تم إجراء الدراسة الحالية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض بعد الحصول على موافقة الجهات الإدارية المختصة بإجراء الجانب التطبيقي للدراسة بها، حيث تمت زيارة ١١ معهداً وبرنامجاً للتربية الفكرية في المرحلة الثانوية في منطقة الرياض.

ومن خلال الاطلاع على بيانات المتعلمين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمرحلة الثانوية، تم تحديد مجتمع الدراسة الحالية والمكون من (٤٧٥) طالباً.

اشترط الباحث بعض الشروط لتحقيق التجانس المبدئي بين أفراد العينة أهمها:

أن يكون المتعلم من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أو الإعاقة الفكرية المتوسطة فقط.

أن يتراوح العمر الزمني ما بين ١٥، ١٨ عاماً.

أن يكون المتعلم هو المعاق الوحيد في أسرته، ومقيمًا معها.

أن يكون والدي المراهق على قيد الحياة دون وفاة أحدهما أو سفره للخارج.

أن يكون لديه أخوة، لاستبعاد الابن الوحيد وما يعانيه من مشكلات نفسية.

ألا يجمع بين إعاقتين أو أكثر. (الخلو من الإعاقات الأخرى).

أن يكون منتظما بالدراسة ولا يتغيب لفترات طويلة.

ألا يقع تحت تأثير أي عقار طبى.

ألا يكون من المترددين على أحد مراكز الإرشاد والعلاج النفسي.

ألا يعاني من اضطرابات شديدة في النطق أو الكلام تعوقه عن المشاركة في الدراسة.

بمساعدة مجموعة من الاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية تم تطبيق الشروط الأولية على جميع أفراد عينة الدراسة الأولية المكونة من (٤٧٥) طالباً، وتم استبعاد (٨٩) طالباً، فأصبحت عينة الدراسة (٣٨٦) طالباً، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١)

مجتمع الدراسة والمستبعدون والعينة المبدئية للدراسة

المعهد / البرنامج	عدد الطلاب	المستبعدون						عدد الطلاب	
		إعاقة شديدة	السن غير مناسب	المعاق غير	وفاة / سفر أحد والديه	غير منتظم	عقار – إرشاد		
بدر	٤٨	٤	٣	–	–	٢	٢	١١	٣٧
المعتمد بن عباد	٥٩	٥	٣	–	–	١	–	٩	٥٠
الأمير سعد بن عبد العزيز	٢٧	١	٢	–	١	٢	٤	١٠	١٧
الأمير ناصر بن عبد العزيز	٥٨	٤	١	–	١	١	١	٨	٥٠
القدس	٧٣	٦	١	–	–	–	٥	١٢	٦١
الشيخ محمد بن إبراهيم	٣٤	٢	٢	١	–	–	–	٥	٢٩
ابن أبي حاتم	٤٤	٢	٣	–	١	١	٢	٩	٣٥
بلاط الشهداء	٤١	٢	٣	١	–	–	١	٧	٣٤
عبد الله بن مسعود	٣٧	١	٣	–	١	١	٢	٨	٢٩
مجمع الأمير سلمان	٣٣	١	٢	–	–	–	–	٣	٣٠
تبوك بحي النسيم	٦١	٥	٢	١	–	–	–	٨	٥٣
الإجمالي	٤٧٥	٣٣	٢٥	٣	٤	٨	١٦	٨٩	٣٨٦

تم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء: الصورة الرابعة (مليكة، ١٩٩٨) وتطبيق مقياس السلوك التوافقي (فرج، ورمزى، ٢٠٠١) على أفراد العينة المتبقية وعددهم (٣٨٦) طالباً، وأسفرت النتائج عن استبعاد (٦) طلاب منهم (٤) غائبين، و(٢) رفضا التطبيق، فأصبحت العينة (٣٨٠) طالباً، منهم (٢١٤) طالباً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، و(١٦٦) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية على عينة تتألف من (٣٨٠) طالباً من الذكور الملتحقين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية الثانوية بمنطقه الرياض، تتراوح أعمارهم ما بين (١٥– ١٨) عاماً بمتوسط عمرى (١٧,٢) عاماً، وانحراف معياري (١,١)، منهم (٢١٤) طالباً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، و(١٦٦) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

أدوات الدراسة:

قام الباحث بتصميم بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه، وبطاقة ملاحظة نوبات الغضب، ومقياس القلق العام، ومقياس اضطراب الوسواس القهري لذوي الإعاقة الفكرية، وقد تم إعداد هذه الأدوات نظراً لعدم توافر أدوات قياس عربية مقننة تقيس هذه الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية، وتم اتباع الإجراءات التالية:

بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث)

بناء الصورة الأولية: لإعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة تم اتباع الخطوات التالية:

الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت اضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية واستعراض بعض الاختبارات والمقاييس وقوائم التقدير وبطاقات الملاحظة ذات العلاقة ومنها: مقياس كونرز لتقدير السلوك Conner's Behavior Rating Scale (دبيس، والسمادوني،١٩٩٨)، ومقياس اضطرابات الانتباه (كمال، ٢٠٠٤)، والمقياس الإلكتروني لتشخيص اضطراب الانتباه لذوي الإعاقة العقلية (حسيب ، ٢٠٠٨) ومراجعة مظاهر اضطراب الانتباه المذكورة في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية DSM-IV.

الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد وتطبيق استبيان مفتوح على عينة عشوائية من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للتعرف على بعض المواقف التي يتبدى فيها اضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية.

تحديد أكثر المواقف التي يظهر فيها اضطراب قصور الانتباه، وصياغة ٢٠ مفردة كل منها تعبر عن موقف معين، ولها ثلاثة مستويات هي: المرتفع، والمتوسط، والمنخفض، وقد روعي حسن الصياغة، ووضوح المعاني، والخصائص المميزة لعمر العينة والفئة النوعية التي تنتمي إليها.

صدق بطاقة الملاحظة:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه، على ٨ من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة في جامعة الملك سعود لتحكيمها، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن ٧٥% على١٨ مفردة، وحذف مفردتين، وإعادة الصياغة لمفردتين، وإضافة مفردتين جديدتين، فأصبحت بطاقة الملاحظة مكونة من ٢٠ مفردة.

صدق المحك: تم اختيار مقياس كونرز لتقدير السلوك ليكون مقياس المحك، وتم تطبيقه على عينة من ذوي الإعاقة الفكرية تتألف من ٣٠ فرداً تتراوح أعمارهم ما بين ١٢– ١٦ عامًا، عن طريق أحد المعلمين، فأسفر ذلك عن ثلاث مجموعات تتألف من ١١، و١١، و٨ أفراد تمثل مجموعات اضطراب قصور الانتباه المرتفع، والمتوسط، والمنخفض على الترتيب، كما تم تطبيق بطاقة الملاحظة الجديدة على هذه المجموعات بنفس المعلم وحساب معاملات الارتباط بين المقياسين فبلغت ٠,٨٢، ٠,٧٤، ٠,٧٦ على الترتيب، وهى قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على صدق بطاقة الملاحظة.

صدق المقارنة الطرفية لمفردات بطاقة الملاحظة: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في بطاقة الملاحظة ككل، اعتماداً على نسبتيها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه باستثناء مفردتين غير دالتين مما استوجب حذفهما، لتصبح بطاقة الملاحظة مكونة من ١٨ مفردة.

ج-ثبات بطاقة الملاحظة:

إعادة الإجراء: تم إعادة تطبيق بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه على عينة التقنين، بفاصل زمني ١٢ يوماً، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ ٠,٧٦ وهي قيمة دالة عند ٠,٠١ تدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

استخدام معادلة ألفا كرونباخ: حساب معامل ألفا فبلغ ٠,٧٤ وهي قيمة دالة على ثبات البطاقة.

طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين استجابات أفراد عينة التقنين على المفردات الفردية والزوجية، وحساب الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون فبلغ ٠,٨٢ وهو يدل على الثبات.

طريقة الاحتمال المنوالي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي لاستجابات الأفراد عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: مرتفع، متوسط، منخفض، لكل مفردة على حده، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة كافة المفردات عند مستوى ٠,١ باستثناء مفردتين تم حذفهما، لتصبح البطاقة ١٦مفردة.

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

تتكون بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث) من ١٦ مفردة، لكل منها ثلاث استجابات: مرتفع، متوسط، منخفض، حيث يستجيب المعلم عن البطاقة الواحدة لفرد واحد، فإذا اختار المعلم الاستجابة "مرتفع" يحصل الفرد على ٣ درجات، وإذا اختار المعلم الاستجابة "متوسط" يحصل الفرد على درجتين، وإذا اختار المعلم الاستجابة "منخفض" يحصل الفرد على درجة واحدة، وبالتالي تتراوح درجة الفرد بين ١٦، ٤٨ ويمكن التعرف على مستوى اضطراب الانتباه للفرد باعتماد ثلاثة مستويات هي: المستوى المنخفض ما بين ١٦، ٢٦ والمستوى المتوسط ما بين ٢٧، ٣٧ والمستوى المرتفع ما بين ٣٨، ٤٨.

بطاقة ملاحظة نوبات الغضب لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث)

بناء الصورة الأولية: لإعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، تم اتباع الخطوات التالية:

الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الغضب، واستعراض بعض الاختبارات والمقاييس مثل: استبيان حالة– سمة الغضب (Spielberger, ١٩٨٨)، ومقياس الغضب (Novaco, ٢٠٠٦)، واستفتاء الغضب والعنف، (Marcia, ٢٠٠٨)، ومقياس الغضب، (Dahlen,٢٠٠٢).

الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد وتطبيق استبيان مفتوح على عينة عشوائية من معلمي المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، للتعرف على المواقف التي تثير الغضب لديهم، وطريقة التصرف حيالها.

تحديد أكثر المواقف المثيرة للغضب بين أفراد العينة، وصياغة ١٨ مفردة كل منها تعبر عن موقف يدعو للغضب بمستوياته الثلاثة: المرتفع، والمعتدل، والمنخفض، وقد روعي حسن الصياغة، ووضوح المعاني، والخصائص المميزة للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية.

صدق بطاقة الملاحظة:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة نوبات الغضب لذوي الإعاقة الفكرية على ٨ من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بجامعه الملك سعود، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن ٧٥% على ١٧ مفردة، وحذف مفردة واحدة، وإعادة الصياغة لمفردتين، فأصبحت البطاقة مكونة من ١٧ مفردة.

صدق المحك: تم اختيار مقياس الغضب (Novaco,٢٠٠٦) ليكون مقياس المحك، وتم تطبيقه على عينة التقنين، عن طريق أحد المعلمين، فأسفر ذلك عن ثلاث مجموعات تتألف من ١١، و١٢، و٧، فرداً تمثل مجموعات الغضب المرتفع، والمعتدل، والمنخفض على الترتيب، كما تم تطبيق بطاقة الملاحظة الجديدة عن طريق نفس

المعلم على هذه المجموعات وحساب معاملات الارتباط بين المقياسين فبلغت ٠,٨٢، ٠,٧٨، ٠,٧٨ على الترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على صدق بطاقة الملاحظة.

صدق المقارنة الطرفية لمفردات بطاقة الملاحظة: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في بطاقة الملاحظة ككل، اعتماداً على نسبتيها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه باستثناء مفردة واحدة غير دالة، مما استوجب حذفها، لتصبح بطاقة الملاحظة ١٦ مفردة.

ثبات بطاقة الملاحظة:

إعادة الإجراء: تم إعادة تطبيق بطاقة ملاحظة نوبات الغضب على عينة التقنين، بفاصل زمني ١٢ يوماً، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ ٠,٧٧ وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

استخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا فبلغت قيمته ٠,٧٤ وهي قيمة تدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

طريقة الاحتمال المنوالي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي للاستجابات عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: مرتفع، معتدل، منخفض، لكل مفردة على حده، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة كافة المفردات عند مستوى ٠,١ باستثناء مفردة واحدة تم حذفها، لتصبح بطاقة الملاحظة مكونة من ١٥ مفردة.

د-الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

تتكون بطاقة ملاحظة نوبات الغضب لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث) من ١٥ مفردة، ويتم الاستجابة عليها عن طريق أحد المعلمين بالمدرسة، باختيار إحدى الاستجابات الثلاث: مرتفع، معتدل، منخفض، فإذا تم اختيار الاستجابة "مرتفع" يحصل على ٣ درجات، وإذا اختيرت الاستجابة "معتدل" حصل على درجتين، وإذا اختيرت الاستجابة "منخفض" يحصل على درجة واحدة، وبالتالي تتراوح درجة الفرد بين ١٥، ٤٥ ويمكن التعرف على مستوى نوبات الغضب للفرد باعتماد ثلاثة مستويات هي: المستوى المنخفض لنوبات الغضب ما بين ١٥، ٢٥ والمستوى المتوسط لنوبات الغضب ما بين ٢٦، ٣٥ والمستوى المرتفع لنوبات الغضب ما بين ٣٦، ٤٥.

مقياس القلق العام لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث)

أ–بناء الصورة الأولية: لإعداد الصورة الأولية للمقياس، تم اتباع الخطوات التالية:

الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم القلق العام، استعراض بعض الاختبارات والمقاييس مثل: قائمة حالة– سمة القلق Spielberger (كاظم ١٩٨٥،)، ومقياس القلق السوي (القطان، ١٩٨٦)، ومقياس القلق الظاهرياتي (فضة، ١٩٩٥)، ومقياس الشخصية متعدد الأوجه (مليكة، ١٩٩٧)، ومقياس قلق المراهقين (الدسوقي، ١٩٩٧)، ومقياس المشكلات الراهنة للمراهقين بالمرحلة الثانوية (حرب، على، ٢٠٠٢)، ومقياس القلق (حسيب، ٢٠٠٤).

الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد وتطبيق استبيان مفتوح على عينة من معلمي المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، للتعرف على المواقف الداعية للقلق العام لديهم، وطريقة التصرف حيالها.

تحديد أكثر المواقف الداعية للقلق بين أفراد العينة، وصياغة ١٥ مفردة كل منها تعبر عن موقف يدعو للقلق بمستوياته الثلاثة: المرتفع، والمعتدل، والمنخفض، وقد روعي حسن الصياغة، ووضوح المعاني، والخصائص المميزة للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية.

ب-صدق المقياس:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لمقياس القلق العام لذوي الإعاقة الفكرية على ٨ من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بجامعه الملك سعود لتحكيمها، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن ٧٥٪ على ١٤ مفردة، وحذف مفردة واحدة، وإعادة الصياغة لمفردة واحدة، فأصبح المقياس مكوناً من ١٤ مفردة.

صدق المحك: تم اختيار مقياس قلق المراهقين (الدسوقي، ١٩٩٧) ليكون مقياس المحك، وتم تطبيقه على عينة التقنين، فأسفر ذلك عن ثلاث مجموعات قوامها ١٤، و٨، و٨ فرداً تمثل مجموعات القلق المرتفع، والمتوسط، والمنخفض على الترتيب، كما تم تطبيق المقياس الجديد على هذه المجموعات وحساب معاملات الارتباط بين المقياسين فبلغت ٠,٨٤، ٠,٨٨، ٠,٨٦ على الترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على صدق المقياس.

صدق المقارنة الطرفية لمفردات المقياس: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد المقياس ككل، اعتماداً على نسبتيها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه وبالتالي يكون المقياس مكوناً من ١٤ مفردة.

ج-ثبات المقياس:

إعادة الإجراء: تم إعادة تطبيق مقياس القلق العام لذوي الإعاقة الفكرية على عينة التقنين، بفاصل زمنى ١٢ يوماً، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ ٠،٨٠ وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠،٠١ تدل على ثبات المقياس.

استخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا فبلغت قيمته ٠،٧٦ وهي قيمة تدل على ثبات المقياس.

طريقة الاحتمال المنوالي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي للاستجابات عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، لكل مفردة على حده، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة كافة المفردات عند مستوى ٠،١ باستثناء مفردة واحدة تم حذفها، ليصبح المقياس مكوناً من ١٤ مفردة.

د-الصورة النهائية للمقياس:

يتكون مقياس القلق العام لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث) من ١٤ مفردة، ويتم الاستجابة عليها عن طريق الفرد بذاته باختيار إحدى الاستجابات الثلاث: بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة. فإذا اختار الفرد الاستجابة "بدرجة كبيرة" يحصل على ٣ درجات، وإذا اختار الفرد الاستجابة "بدرجة متوسطة" حصل على درجتين، وإذا اختار الفرد الاستجابة "بدرجة منخفضة" حصل على درجة واحدة، وبالتالي تتراوح درجة الفرد بين ١٤، ٤٢ ويمكن التعرف على مستوى القلق العام للفرد باعتماد ثلاثة مستويات هي: المستوى المنخفض ما بين ١٤، ٢٣ والمستوى المتوسط ما بين ٢٤، ٣٢ والمستوى المرتفع ما بين ٣٣، ٤٢.

مقياس اضطراب الوسواس القهري لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث)

أ–بناء الصورة الأولية: لإعداد الصورة الأولية للمقياس، تم اتباع الخطوات التالية:

الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم اضطراب العصاب الوسواس القهري ، واستعراض بعض الاختبارات والمقاييس مثل: المقياس العربي للوسواس القهري (عبد الخالق، ١٩٩٢) وقائمة الوسواس القهري Hodgson.

الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد وتطبيق استبيان مفتوح على عينة من معلمي المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، للتعرف على المواقف التي يتبدى فيها اضطراب العصاب الوسواس القهري

تحديد بعض المواقف التي يتبدى فيها اضطراب العصاب الوسواس القهري بين أفراد العينة، وصياغة ٢٠ مفردة كل منها تعبر عن سلوكيات اضطراب العصاب الوسواس القهري بمستوياته الثلاثة: المرتفع، والمعتدل، والمنخفض، وقد روعي حسن الصياغة، ووضوح المعاني، والخصائص المميزة للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية.

ب-صدق المقياس:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لمقياس اضطراب العصاب الوسواس القهري لذوي الإعاقة الفكرية على ٨ من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود لتحكيمها، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن ٧٥% على ١٨ مفردة، وحذف مفردتين، وإعادة الصياغة لمفردتين، فأصبح المقياس مكوناً من ١٨ مفردة.

صدق المحك: تم اختيار المقياس العربي للوسواس القهري (عبد الخالق، ١٩٩٢) ليكون مقياس المحك، وتم تطبيقه على عينة التقنين، فأسفر ذلك عن ثلاث مجموعات تتألف من ١٥، و٧، و٨ فرداً تمثل مجموعات اضطراب العصاب الوسواس القهري المرتفع، والمتوسط، والمنخفض على الترتيب، كما تم تطبيق المقياس الجديد على هذه المجموعات وحساب معاملات الارتباط بين المقياسين فبلغت ٠,٨٨، ٠,٨٦، ٠,٨٠على الترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على صدق المقياس.

صدق المقارنة الطرفية لمفردات المقياس: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد المقياس ككل، اعتماداً على نسبتيها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه باستثناء مفردتين غير دالتين مما استوجب حذفهما، وبالتالي يكون المقياس مكوناً من ١٦ مفردة.

ج-ثبات المقياس:

إعادة الإجراء: تم إعادة تطبيق مقياس اضطراب العصاب الوسواس القهري لذوي الإعاقة الفكرية على عينة التقنين، بفاصل زمني ١٢ يوماً، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ ٠,٨٢ وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على ثبات المقياس.

استخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا فبلغت قيمته ٠.٧٨ وهي قيمة تدل على ثبات المقياس.

طريقة الاحتمال المنوالي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي للاستجابات عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: "نعم، إلى حد ما، لا" لكل مفردة على حده، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة كافة المفردات عند مستوى ٠,١

باستثناء مفردتين غير دالتين مما استوجب حذفهما، ليصبح المقياس مكوناً من ١٦س مفردة.

د- الصورة النهائية للمقياس:

يتكون مقياس اضطراب العصاب الوسواس القهري لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث) من ١٦ مفردة، ويتم الاستجابة عليها عن طريق الفرد بذاته باختيار إحدى الاستجابات الثلاث: " نعم، إلى حد ما، لا" فإذا اختار الفرد الاستجابة "نعم" يحصل على ٣ درجات، وإذا اختار الفرد الاستجابة "إلى حد ما" حصل على درجتين، وإذا اختار الفرد الاستجابة "لا" حصل على درجة واحدة، وبالتالي تتراوح درجة الفرد بين ١٦، ٤٨ ويمكن التعرف على مستوى اضطراب العصاب الوسواس القهري للفرد باعتماد ثلاثة مستويات هي: المستوى المنخفض ما بين ٢٦.١٦ والمستوى المتوسط ما بين ٣٧.٢٧ والمستوى المرتفع ما بين ٤٨.٣٨.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بجمع البيانات عن عينة الدراسة باستخدام الأدوات المقننة، ومن ثم تصنيف هذه البيانات، وتبويبها، وتحليلها، وقراءتها، وتفسيرها، في ضوء أهداف الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة في الإجابة عن تساؤلات الدراسة وهي: التكرارات والنسب المئوية، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار توكى لدلالة الفروق، باستخدام برنامج SPSS.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ- السؤال الأول : ما مدى انتشار الاضطرابات النفسية (قصور الانتباه، نوبات الغضب، القلق العام، اضطراب الوسواس القهري) لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج٠

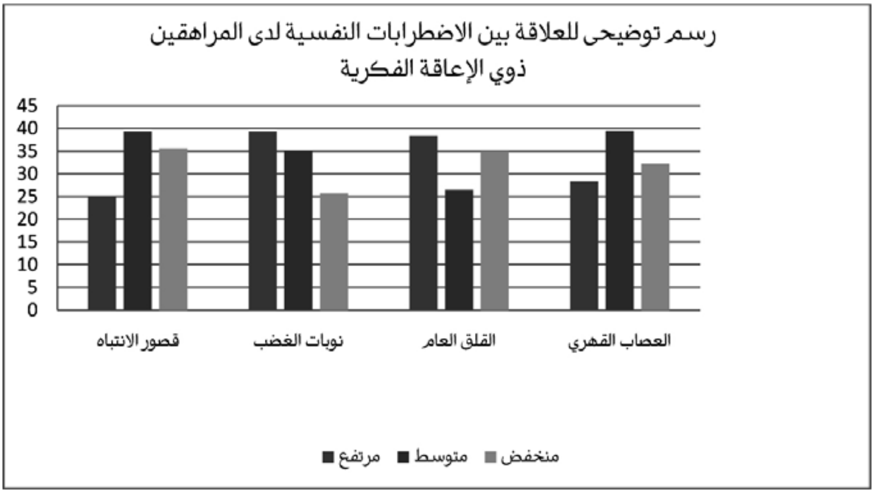
جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لانتشار

الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

الاضطراب النفسي	مستوى الاضطراب	التكرارات	النسبة المئوية
قصور الانتباه (ن= ٣٨٠)	مرتفع	٩٥	%٢٥,٠
	متوسط	١٥٠	%٣٩,٤
	منخفض	١٣٥	%٣٥,٦
نوبات الغضب (ن= ٣٨٠)	مرتفع	١٥٠	%٣٩,٤
	متوسط	١٣٢	%٣٤,٨
	منخفض	٩٨	%٢٥,٨
القلق العام (ن= ٣٨٠)	مرتفع	١٤٦	%٣٨,٤
	متوسط	١٠١	%٢٦,٥
	منخفض	١٣٣	%٣٥,١
اضطراب الوسواس القهري (ن= ٣٨٠)	مرتفع	٧٧	%٢٠,٢
	متوسط	١٨٠	%٤٧,٤
	منخفض	١٢٣	%٣٢,٤
الاضطرابات النفسية (ن= ١٥٢٠)	مرتفع	٤٦٨	%٣٠,٧
	متوسط	٥٦٣	%٣٧,٠
	منخفض	٤٨٩	%٣٢,٣

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة ٣٠,٧% من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من الاضطرابات النفسية ذات المستوى المرتفع، وهي نسبة ليست قليلة، بينما يعاني ٣٧,٠% منهم من الاضطرابات النفسية ذات المستوى المتوسط، ويعاني ٣٢,٣%

منهم من الاضطرابات النفسية ذات المستوى المنخفض، والتي تمثل في بعض الاضطرابات شكلاً حدياً كما في القلق العام، وهذه النتائج تشير أول ما تشير إلى الحاجة شديدة إلى برامج الإرشاد والعلاج النفسي لذوي الإعاقة الفكرية، كما توضح هذه النتائج تأثير الإعاقة الفكرية على ظهور الاضطرابات النفسية لدى المراهقين، وقد تبدو هذه النتائج منطقية لأن عينة الدراسة لديها قصور في القدرة العقلية العامة، وقصور آخر في السلوك التوافقي.



كما يتضح أيضاً ارتفاع نسبة انتشار نوبات الغضب لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يعاني ٣٩,٤% منهم من اضطراب نوبات الغضب الشديدة، والتي تظهر في الضيق والضجر والميل إلى العدوان، وإيذاء الذات، وإيذاء الآخرين، ويكون المراهق ذا الإعاقة الفكرية أثناء غضبه في أعنف حالاته الحدية فهو يستطيع الفتك بأي شيء حوله، ومما يجدر ذكره أن ضعف القدرة العقلية العامة إنما يجعل المراهق ذو الإعاقة الفكرية غير متحكم في ذاته، ولا يستطيع التحكم في سلوكياته أثناء نوبات الغضب،

كما يظهر انتشار مستوى القلق العام المرتفع بنسبة ٣٨,٤% وهو ما يظهر في العديد من المواقف التي يبدى المراهقون ذوي الإعاقة الفكرية توتراً شديداً، وبالنسبة لاضطراب قصور الانتباه المرتفع فيعاني منه نحو ٢٥% من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، ويعد هذا الاضطراب متعلق بالنواحي المعرفية التي هي بطبيعة الحال متدنية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، ولاشك أن الانتباه مرتبط بالتآزر الحس- حركي والذاكرة والإدراك والتركيز، والاستيعاب، وجميعها من الأمور المتدنية لذوي الإعاقة الفكرية نتيجة انخفاض القدرة العقلية العامة.

ويأتي في نهاية قائمة الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية اضطراب الوسواس القهري ، حيث ينتشر المستوى المرتفع منه بنسبة ٢٠,٢% ويرى الباحث أن التشابه في أعراض هذا الاضطراب وبعض الاضطرابات الأخرى قد يكون سبباً في صعوبة تشخيصه، ولكنه اضطراب نفسي موجود ويحتاج إلى إرشاد وعلاج نفسي مكثف. والرسم البيان التالي يوضح المقارنة بين الاضطرابات النفسية الأربعة وعند النظرة التفصيلية لكل اضطراب نفسي على حده يلاحظ ما يلي:

اضطرب قصور الانتباه، باعتباره أحد الاضطرابات المتعلقة بالبنية المعرفية للفرد، ينتشر بمستوييه المرتفع والمتوسط بنسبة ٦٤,٤% من جملة عينة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، وارتفاع معدل انتشار هذا الاضطراب يعني أن مدى الانتباه Attention Span ضعيف وهذا يعنى أن الفترة الزمنية التي يبقى الفرد خلالها منتبها لمثير معين فترة قليلة جداً، كما أن اضطراب قصور الانتباه يعني أن زمن الرجع Attention Time قليل أيضاً وهذا يعنى أن الفترة الزمنية المنقضية بين حدوث المثير وصدور الاستجابة لدى الفرد فترة كبيرة، تشير إلى عدم حضور الذهن، وعدم الاستعداد التام للقدرات الذهنية للقيام

بوظائفها الحيوية من التفاعل العصبي مع المحسوسات وإعطاء الإشارات العصبية للاستجابة للمثيرات المختلفة، كما أن اضطراب قصور الانتباه لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يعني أن معدل الاحتفاظ بالانتباه Attention Maintaining معدل ضعيف مما يعني صغر طول مدة زمنية التي يتمكن فيها الفرد من مواصلة الانتباه دون تشتت.

اضطراب نوبات الغضب باعتباره أحد الاضطرابات النفسية المتعلقة بالبنية الانفعالية لدى الفرد، يلاحظ أن ارتفاع معدل نوبات الغضب وانخفاض معدل نوبات الغضب هما الوجهين المرضيين "للغضب"، وأن المستوى المتوسط هو الوجه الوحيد للسوية في مجال الغضب، وقد أشارت النتائج إلى أن ٧٤,٢ % من عينة الدراسة يعانون من اضطراب نوبات الغضب بمستوييها المرتفع والمنخفض، لأن الغضب قد يبدو في ارتفاع مستواه الذى يعبر عنه الضيق والضجر الشديد لأتفه الأسباب وارتفاع مستوى ضغط الدم، والهيجان الشديد، وقد يبدو في انخفاض مستواه الذى يعبر عنه بالانسحاب التام واللامبالاة المفرطة وانخفاض مستوى ضغط الدم، والكمون.

اضطراب القلق العام، وهو أحد الاضطرابات النفسية الأساسية والذي يعد منشأ جميع الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية، وإذا كان المستوى المتوسط من القلق يعبر عن السوية أو القلق الدافعي، فإن القلق المرتفع أو القلق المنخفض يعبران عن الوجه المرضى للظاهرة، وقد انتشر مستويا القلق المرتفع والمنخفض لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية بنسبة ٧٣,٤ % من عينة الدراسة، ويظهر القلق العام في المستوى المرتفع بتوتر شديد حيال العديد من المواقف منها: الشعور بخيبة الأمل،

وغموض المستقبل، وعدم وضوح الهدف العام للحياة، والمعاناة التي يلاقيها المراهقون ذوو الإعاقة الفكرية في الحصول على الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية.

اضطراب الوسواس القهري، الذي يعاني منه نحو ٦٧,٦% من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية في مستوييه المرتفع والمتوسط، ويشير هذا الاضطراب إلى انتشار الأفكار والأفعال القهرية والسلوكيات النمطية لدى عينة الدراسة.

وجملة القول، أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، يعانون الاضطرابات النفسية، وتنتشر بينهم بعض هذه الاضطرابات وهى: نوبات الغضب، والقلق العام، واضطراب الوسواس القهري، وقصور الانتباه على الترتيب، ويرى الباحث أن هذا الترتيب يبدو منطقياً لأنه يبدأ باضطراب العمليات الانفعالية التي تظهر في اضطراب نوبات الغضب، وينتهى باضطراب العمليات المعرفية التي تظهر في اضطراب قصور الانتباه، كما أن نوبات الغضب – الأكثر انتشاراً – يلاحظها كل من المعلم، ومدير المدرسة، والوالدين، والأخوة والأخوات، وهي حالة ملازمة لجميع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن المراهقة تلقي بظلالها على ذوي الإعاقة الفكرية، فتجعلهم أكثر غضباً، ويأتي بعد ذلك القلق العام الذي يدل على الاستعداد لكل مرض نفسي أو مشكلة سلوكية، ثم الوساوس والأفعال القهرية التي يأتيها المراهق ذو الإعاقة الفكرية دون الشعور بها، وأخيراً يكون اضطراب الانتباه الدال على التشتت الذهني والاضطراب الانفعالي وعدم دقة السلوكيات المعبرة عن الاستجابات للمثيرات المختلفة.

ب– **السؤال الثاني:** هل يختلف انتشار الاضطراب النفسي باختلاف شدة مستوى الإعاقة الفكرية (بسيطة، متوسطة)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه في الاضطرابات النفسية تبعاً لنوع الإعاقة

الاضطراب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ت	الدلالة
قصور الانتباه	داخل المجموعات	٤٩٩٧٠٧,٧	٣٧٩	١٣١٨,٥	٧,٥٤	٠,٠١
	بين المجموعات	١٨٢,٨	١	١٨٢,٨		
نوبات الغضب	داخل المجموعات	٣٨٣٠٥٥,٣	٣٧٩	١٠١٠,٧	٦,٩٨	٠,٠١
	بين المجموعات	١٤٤,٦	١	١٤٤,٦		
القلق العام	داخل المجموعات	٥٤٥٠٣٩,٩	٣٧٩	١٤٣٨,١	٨,٥٤	٠,٠١
	بين المجموعات	١٦٨,٢	١	١٦٨,٢		
الوسواس القهري	داخل المجموعات	٦٥٢٠٧٢,٥	٣٧٩	١٦٤٢,٥	٩,١١	٠,٠١
	بين المجموعات	١٨٠,١	١	١٨٠,١		

ويتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ومتوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في اضطراب قصور الانتباه، واضطراب نوبات الغضب، واضطراب القلق العام

واضطراب الوسواس القهري ، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٤)

نتائج اختبار توكى لدلالة الفروق بين مجموعتي الإعاقة البسيطة والإعاقة المتوسطة في الاضطرابات النفسية.

الاضطراب	المجموعة	العدد(ن)	المتوسط (م)	الفرق بين المتوسطات	قيمة توكى	الدلالة
قصور الانتباه	الإعاقة البسيطة	٢١٤	٣٠,٤	٨,٤	٤,٢	٠,٠١
	الإعاقة المتوسطة	١٦٦	٣٨,٠			
نوبات الغضب	الإعاقة البسيطة	٢١٤	٣٥,٣	٩,٣	٤,٨	٠,٠١
	الإعاقة المتوسطة	١٦٦	٤٤,٦			
القلق العام	الإعاقة البسيطة	٢١٤	٣٤,٧	٥,٤	٣,٢	٠,٠١
	الإعاقة المتوسطة	١٦٦	٤٠,١			
الوسواس القهري	الإعاقة البسيطة	٢١٤	٣٧,٢	٨,٣	٤,٢	٠,٠١
	الإعاقة المتوسطة	١٦٦	٤٥,٥			

ويتضح من الجدول السابق: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ومتوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في اضطراب قصور الانتباه وذلك لصالح مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ومتوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي

الإعاقـة الفكريـة المتوسـطة فـي اضـطراب نوبـات الغـضب وذلـك لـصالح مجموعـة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى ٠،٠١ بـين متوسـط درجـات مجموعـة المـراهقين ذوي الإعاقـة الفكريـة البـسيطة ومتوسـط درجـات مجموعـة المـراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في اضطراب القلق العام وذلك لصالح مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى ٠،٠١ بـين متوسـط درجـات مجموعـة المـراهقين ذوي الإعاقـة الفكريـة البـسيطة ومتوسـط درجـات مجموعـة المـراهقين ذوي الإعاقـة الفكريـة المتوسـطة فـي اضـطراب الوسـواس القهـري وذلـك لـصالح مجموعـة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

وتـشير هـذه النتـائج بـصفة عامـة إلى ارتفـاع مـستوى الاضـطرابات النفـسية بارتفـاع مـستوى شـدة الإعاقـة، وهـو مـا يتفـق مـع جميـع نتـائج الدراسـات الـسابقة مثـل: دراسـة (منصور، ٢٠١٢) ودراسـة (الزهراني، ٢٠١١)، ودراسـة (Thomas, ٢٠٠١)، ودراسـة (Bruce, ٢٠٠٢) ودراسـة (Walsh, ٢٠٠٢)، ودراسـة (Coe, ٢٠٠٩) ودراسـة (Barkley, ٢٠٠٤) ودراسـة (Benavidez, ٢٠٠٥) ودراسـة (Erk, ٢٠٠٧) التـي أكـدت علـى أن الأفـراد ذوي الإعاقة الفكرية أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية من غيرهم بسبب إعاقتهم.

كما أن هذه النتائج تتفق مع وجهة نظر (مرسي، ١٩٩٩) الذي يرى أن المعاقين فكرياً يتعرضون للفشل في مواقف كثيرة تعرضهم للشعور بالإحباط والحط من شأن الذات واللجـوء إلى الحيـل النفـسية الدفاعيـة. كمـا تتفـق مـع مـا ذكـره (Kronemberger, &

(Mayer, ٢٠٠٦ من أن نسبة انتشار اضطراب قصور الانتباه تتجاوز ٤٢% بين ذوي الإعاقة الفكرية، والخصائص التي أوردها (Davis, ٢٠٠٤) لاضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية

كما تتفق مع ما اتفقت عليه آراء معظم الباحثين في مجال الإعاقة الفكرية مثل دراسة (منصور، ٢٠١٢) ودراسة (الزهراني، ٢٠١١)، ودراسة (Thomas, ٢٠٠١)، ودراسة (Bruce, ٢٠٠٢) على أن المراهقين ذوى الإعاقة الفكرية يغلب عليهم سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي الذى يتبدى في تكوين مفاهيم سالبة عن ذواتهم تؤدى إلى ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض الإحساس بالأمن، فضلاً عن مشاعر العجز والدونية التي ترفع مستوى الإذعانية والاعتماد المسرف على الآخرين، والإحساس بالخجل الذى يرجع إلى الإعاقة، فيحاول المعاق الابتعاد عن الآخرين والانطواء، كما يترتب على ذلك بعض المشكلات في عمليات النمو الاجتماعي، واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي، وربما ينشأ ذلك من محدودية الحركة وعدم القدرة على ملاحظة سلوك الآخرين.

ونتائج دراسة مدينة دبي (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن ٧٨٪ من المعاقين فكريا في الدولة، يواجهون مشكلات سلوكية تخف حدتها مع تقدمهم في العمر، منهم ١٦% يعانون من القلق الدائم، وأن ذوي الإعاقة الفكرية يعدون أكثر عرضة لظهور هذا النوع من المشكلات بسبب عدم تكيفهم مع متطلبات المجتمع المحيط بهم، ونقص الإدراك العقلي أو الحسي، وصعوبة تقييم قدراتهم بشكل يتناسب مع السلوك الاجتماعي المتعارف عليه. كما تتفق نتائج الدراسة مع وجهة نظر (سعفان، ٢٠٠٧) عند

دراسة اضطراب الوسواس القهري التي لوحظ منها أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية أكثر الفئات تعرضاً له.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة ومناقشتها يوص الباحث بما يلي:

١-إنشاء قاعدة بيانات في أمانة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم تشمل جميع المتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية والاضطرابات النفسية التي يعانون منها.

٢-إعداد وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين والمشرفين التربويين والأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين على عمليات القياس والتشخيص الأولية للاضطرابات النفسية لذوي الإعاقة الفكرية.

٣-إنشاء مراكز للإرشاد والعلاج النفسي لذوي الإعاقة الفكرية.

٤-تقديم الخدمات المساندة، بما فيها الخدمات الصحية والنفسية، بشكل منتظم لذوي الإعاقة الفكرية، وتقييم دورية تقديمها وفاعليتها.

٥-إجراء العديد من الدراسات والبحوث النفسية العميقة على ذوي الإعاقة الفكرية، وربطها بالواقع الفعلي حتى تكون ذات جدوى ميدانية.

* * *

المراجع:

١- الدسوقي، مجدي محمد (١٩٩٧): مقياس القلق للمراهقين، المؤتمر السنوي الخامس، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص٢١-٥٤.

٢- الزهراني (٢٠١١): دراسة مقارنة عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في منطقة الرياض، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.

٣- السبكي، عزت سيد (١٩٩٨): الأمراض الوراثية والإعاقة، المؤتمر القومي السابع لاتحاد رعاية الفئات الخاصة، القاهرة ٨-١٠ ديسمبر ص ص ٢٢٣-٢٢٥.

٤- العزة، سعيد (٢٠٠٩): التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٥- القطان، سامية (١٩٨٦): مقياس القلق السوي، المؤتمر الثاني لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ٦٣٦-٦٥٤.

٦- القمش، مصطفي، والمعايطة، خليل (٢٠٠٧) الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان، دار المسيرة.

٧- حرب، عادل، وعلى، فتحية (٢٠٠٢): المشكلات الراهنة للمراهقين من طلبة المرحلة الثانوية، وعلاقتها بمستوى التحصيل، دراسة نفسية تقويمية، المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد التاسع، العدد الأول، ص ص:١-٩٦.

٨- حسيب، حسيب محمد (٢٠٠٤): مقياس القلق، مكتبة الاختبارات النفسية، العدد ٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩- حسيب، حسيب محمد(٢٠٠٦): فاعلية التدريب على إدارة الغضب في تحسين جودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، العدد الخامس، ص ص ١٣٠- ١٩١.

١٠- حسيب، حسيب محمد (٢٠٠٨): فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تعديل اضطراب قصور الانتباه، وتحسين مستوى التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٦٨- الجزء الثاني، ص ص ١٢٢- ١٦٢.

١١- دبيس، سعيد، والسمادوني، السيد (١٩٩٨): فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، مجلة علم النفس، العدد ٤٦، ص ص ٨٨- ١١٨.

١٢- سعفان، أحمد (٢٠٠٧): اضطراب الوسواس والأفعال القهرية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

١٣- عبد الحميد، جابر، وكفافي، علاء (١٩٩٥): معجم علم النفس والطب النفسى، القاهرة: دار النهضة العربية.

١٤- عبد الخالق، أحمد (١٩٩٢): المقياس العربي للوسواس القهري، كلية الآداب جامعة الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٥- عبد الله، مجدي أحمد (١٩٩٧): الطفولة بين السواء والمرض، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٦- عجلان، عفاف (٢٠٠١): صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه- النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (١)، المجلد (١٨).

١٧- فرج، صفوت (١٩٩٩): العلاقة بين السمات الشخصية والوسواس القهري، دراسات نفسية، العدد الثاني، المجلد التاسع، ص ص ٢٢٤-١٩١.

١٨- فرج، صفوت (٢٠٠٢): مرجع إكلينيكي في الاضطرابات النفسية، دليل علاجي تفصيلي، مترجم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩- فرج، صفوت، ورمزي، ناهد (٢٠٠١): مقياس السلوك التوافقي، مترجم عن لجنة التخلف العقلي الأمريكية، الصورة الرابعة، الطبعة الخامسة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠- فضة، حمدان محمود (١٩٩٥): العلاج النفسي المتمركز على الشخص ومدى فاعليته في تحسين القلق، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٢١- قزازة، أحمد (٢٠٠٧): أثر التدريب على المراقبة الذاتية والتسجيل الذاتي في مستوى انتباه الطفل، مجلة الطفولة العربية بالكويت، العدد ٣٢.

٢٢- كاظم، أمينة (١٩٨٥): قائمة حالة-سمة القلق، لسبيلبيرجر، الكويت: دار القلم.

٢٣- كمال، صافيناز (٢٠٠٤): فاعلية الإرشاد الأسري في خفض اضطرابات الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى الأطفال المتخلفين عقليا، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢٤- كمال، محمد(٢٠٠٢): برنامج تدريبي لتنمية التواصل لدى المعاقين عقليا، كفر الشيخ: مكتبة النيل.

٢٥- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٣): فعالية استخدام جداول النشاط المصورة في تحسين الانتباه للأطفال المتخلفين عقليا، القاهرة: دار الرشاد.

٢٦- مرسي، كمال (١٩٩٩): مرجع في علم التخلف العقلي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٢٧- مليكة، لويس كامل (١٩٩٧): اختبار الشخصية متعدد الأوجه، القاهرة: النهضة العربية.

٢٨- مليكة، لويس كامل (١٩٩٨)؛ دليل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، الصورة الرابعة، المراجعة الأولى، الطبعة الثانية، القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.

٢٩- منصور، عبد الصبور (٢٠١٢)؛ البيئة الاجتماعية وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين فكريا وأقرانهم العاديين، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد ٧٤، ص ص ١٥٥- ٢٠٥

٣٠- Abdel-Khalek, A. & Lester, D. (٢٠٠٠). Obsession-compulsion, locus of control, depression and hopelessness: a constructive validity of the Arabic obsessive-compulsive scale in American and Kuwaiti students. Psychological reports, ٨٦ (٣), ٢, ١١٨٧–١١٨٨

٣١- Alessandri .S. A., (٢٠٠٢): Attention, play, Social behavior in ADHD preschoolers, Journal of Abnormal child psychology, (٢٠) ٣, ٢٨٩–٣٠٢

٣٢- Al-Sabaie, A., Abdul-Rahim, F. & Al-Hamad, A. (١٩٩٢). Obsessive-compulsive disorder. Annals of Saudi medicine. (١)١٢, ٥٥٨–٥٦١

٣٣- American Psychiatric Association (١٩٩٤): Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders (٤th, ed) DSM-IV, Washington, DC: Authour.

٣٤- Anderson, K. (٢٠٠٠). Internet use among College Students: An xploratory Study, PH. D. Rensselaer Polytechnic Inst., Tory, N.Y, available: http: // WWW. Ander. K٤@RPI.EDU.

٣٥- Bruce, B. (٢٠٠٢). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delay. American Journal of Mental Retardation; (١٠٧), ٦. ١٦٦- ١٨١.

٣٦- Cantwell, D., (٢٠٠٦): Psychiatric Illness in the Families of Hyperactive Children, Archives of general psychiatry

٣٧- Coe, J., (١٩٩٩): Prevention of violence and antisocial behavior In Ray, D. & McMaban R. (Eds) preventing Childhood disorders, substance abuse and delinguency California, Sagepubication Inc., (١), ١٨, ٢٤٣-٢٥٥.

٣٨- Cooper, S, Smiley, E., Finlayson, J., Jackson, A., Williamson, A., Mantry, D., & Morrison, J. (٢٠٠٧) The prevalence, incidence, and factors predictive of mental ill-health in adults with profound intellectual disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. (٢٠) ٢, ٤٩٣–٥٠١.

٣٩- Cotterell, N., (٢٠١٣): Anger Versus Aggression: Copyright.(٨), ٢, ٩–٢٢.

٤٠- Dahlen, C., (٢٠٠٢): Questions and Answers About Cognitive Therapy, Journal of Cognitive Psychotherapy International, (٧), ٢, ٤٤–٦٦

٤١- Davis, E., (٢٠٠٤). Use The Solution- Focused “Miracle Question ”Technique to Intervention Professionals about Intervention Efficacy

for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Dissertation Abstracts International, (٢٢), ٣, ٨٩٧- ٩٠٥.

٤٢- Dykens E. (٢٠٠٢) Psychopathology in children with intellectual disability. Journal of Psychology and Psychiatry, (٤١) ٢, ٤٠٧–٤١٧.

٤٣- Dykens E. (٢٠٠٤) Maladaptive and Compulsive Behavior In Prater-Willi Syndrome: New Insights From Older Adults. American Journal of Mental Retardation, (١), ٩, ١٤٢–١٥٣.

٤٤- Erk, R, (٢٠٠٧): Multidimensional Treatment of Attention Deficit Disorder: A Family Oriented, : Journal of Mental Health Counseling, (١٩) ١., ٣–٢٢

٤٥- Fava, M., & Rosenbaum, F., (٢٠٠٩): Anger a Hacks in Patients With Depression: Journal Clinical Psychiatry; (١٥) ١, ٢١–٢٤

٤٦- Froggatt, W., (٢٠٠٧): The Rational Management of Anger, An Outline Therapeutic Intervention, WWW.Rational.Org-Nz., ١–٨.

٤٧- Grantham, F. (٢٠٠٩): Comorbidity of hyperactivity imppulsivity inatlention and conduct problems: Risk Factors in Social, affective and academic domains. J. Abnorm Child psychol, (٢٦), ٥, ٢١–٣٤.

٤٨- Greisberg, S., (٢٠٠٥): Neuropsychological Functioning Of Children With Obsessive Compulsive Disorder, DAI-B, (٦٦), ٣, ١٧١٩- ١٧٢٨

٤٩- Jenike, M. (١٩٩٨). An overview of obsessive compulsive disorder. in: junkie m, baer l, minichiellow (ed.).obsessive-compulsive disorder practical management, ٣–١١٣) ١٢, (

٥٠- Kendall, P. (٢٠٠٠): Childhood Disorders. UK., psychology press Ltd, publishers

٥١- Kronemberger, A., & Mayer, U., (٢٠٠٦): Three pitfalls in the earlydiagnosis, Mental Retardation Chinp Ediautr, (٢٤), ١, ١٢٣- ١٣١

٥٢- Lehman, C., (٢٠٠٥): Stressed ,Aggressive and Anger Adolescents Benefit From Progressing muscle Relaxation: A Random, Prospective, Controlled Trial, Stress & Health, (٢١), ٣, ١٦٩–١٧٥.

٥٣- Mac-Caffary, S., (٢٠١١): It Can't Happen Here: Teens and Anger, the Masks of Aggression, New York: Chanters Publishing Company, ١–١٨.

٥٤- Marcia, E., (٢٠٠٨): Anger Adolescents Who Worry about Becoming Violent, New Jersey: Libra Publishers, INC.

٥٥- Mollick, L., (٢٠١٣): Ray Diguseppe Describes New Treatment for Anger; New Jersey: ACT Workshop, ١٥–٢٥.

٥٦- Nasayuki, O., Masahiro, K., & Yoshio, M., (٢٠٠٣): Features Of Obsessive Compulsive Disorder In Patients Primarily Diagnosed With Schizophrenia Psychiatry And Clinical Neurosciences, (٥٧) ١, ٦٧–٧٤.

٥٧- Novaco, R., (٢٠٠٦): Anger Treatment and Its Special Challen; National Center for Post- Traumatic Stress Disorders, Clinical Quarterly (٦), ٣, ٣٣–٤٥.

٥٨- Okasha, A., Lotaief, F., Ashour, A., El Mahalawy, N., Seif el Dawla, A., & El Kholy, G. (٢٠٠٠). The prevalence of obsessive compulsive symptoms in a sample of egyptian psychiatric patients. Encephala (٤) ٢٦, ١–١٠

٥٩- Pual, W., (٢٠٠٣): Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors focus on autism, other Developmental Disabilities. (١), ٢, ١١١- ١٢٣

٦٠- Seligman, A., (٢٠٠٥). Effects of Socialization Games on Proximity and Prosocial Behavior of Aggressive Mentally Retarded, Institutionalized Woman .American Journal of Mental deficiency , (٨٥) ٢, ٦٦٢–٦٨٠

٦١- Smith, R., (٢٠٠٢): A quality of Life Interview for the Chronically Mentally Ill Evaluation and Program Planning,(٢٥) ٥, ١٠١–١١١.

٦٢- Spielberger, C., (١٩٨٨): Assessment of Anger; the State- Trait Anger Scale, Advances in Personality Assessment, (٢), ٤, ١٥٩ –١٨٧

٦٣- Stevens, W., (٢٠٠٤): Anger and Aggression; Ph. D, Department Of Psychology, Washington University.

٦٤- Taylor, J., (٢٠١٠): Anger Assessment and Treatment for Offenders With Learning Disabilities, Center of Clinical Psychology and Health Care Research, New Castle: University of North Umbrian, ١٨-١٩

٦٥- Tezcan, E. & Millet, B.(١٩٩٧). Phenomenology Of Obsessive-Compulsive Disorder: Forms And Characteristics Of Obsessions And Compulsions In East Turkey. Encephale, (٢٣), ٥, ٣٤٢–٣٥٠.

٦٦- Thomas, M. (٢٠٠١). The rate of behavior disorders among a community based population aged between ١٦ . ٦٤ years. Journal of Intellectual Disability Research; ٤٥(٦): ٥٠٦ - ٥١٤.

٦٧- Walsh, B., (٢٠٠٢): Attitudes of parents of Hmong deaf or hard of hearing (DHH) students: An ethnographic study. Dissertation Abstracts International. ٤٤, (٥), ٨٧٦- ٨٨٩.

* * *

29. az-Zahrani, M. (2011).*Comparative study on behavioral problems among mentally retarded children in Riyadh region*. PhD dissertation, Umm al-Qura University.

* * *

19. Kazhem, A. (1985). *Spielberger's state/trait anxiety inventory.*Kuwait: Dar al-Qalam.

20. Malika, L.K. (1997).*Multi-faceted personality test*. Cairo: an-Nahdhah al-Arabiyyah.

21. Malika, L. K. (1998).*Stanford-Binet intelligence scale manual*.4th picture,1st revision, 2nd ed. Cairo: Victor Cyril Press.

22. Mansour, A. (2012).Social environment and its relation tobehavioral disorders among intellectually disabled students and ordinary peers.*Journal of the Collegeof Education*, Zagazig University, (No. 74), 155-205.

23. Morsi, K. (1999).*A reference in the science of mental retardation*. Cairo: Universities Publishing Center.

24. Muhammad, A. A. (2003).*The effectiveness of using visual activity schedules in improving the attention of children with mental retardation*. Cairo: Dar al-Rashad.

25. al-Qattan, S. (1986). Normal anxiety scale.*The second Conference of Psychology*(pp. 636-654). The Egyptian Association for Psychological Studies.

26. al-Qamsh, M., &al-Ma'aitah, K. (2007).*Behavioral and emotional disorders*.Amman: Daral-Massira.

27. as-Sabki,E. S. (1998). Genetic diseases and disability.*The Seventh National Conferenceof the Federation of Caring for Special Groups*, December, 8-10 (pp. 223-225).Cairo.

28. Sa'fan, A. (2007).*Obsessive disorder and compulsive acts*. Cairo: Zahra'ash-Sharq Library.

11. Fedhah,H. M. (1995).*Person-centered psychotherapy and its effectiveness in improving anxiety*.PhD dissertation, Collegeof Education in Benha, Zagazig University.
12. Gazazah, A. (2007).The impact of training on self-monitoring and self-registration on the level of the child's attention.*Arab Childhood Journal*,Kuwait, 32.
13. Harb,A.,&Ali,F. (2002).Current problemsof secondary school adolescentstudents and itsrelation to the level ofacademic attainment:Psychological evaluative study.*Egyptian Journal of Educational Evaluation*, 9 (1), 1-96.
14. Haseeb, H. M. (2004).*A*nxiety scale. *Psychological Tests Library*, 3. Cairo: The Anglo Egyptian Bookshop.
15. Haseeb, H. M. (2006).The effectiveness of training on anger management in improving the quality of life amongadolescents with visual disabilities.*College of Education Journal*, University of Beni Suef, 5, 130-191.
16. Haseeb, H. M. (2008).The effectiveness of a computerized training programin modifying attention deficit disorder and improving the level of communication in children with mental disability.*College of Education Journal*, Mansoura University, 68, 2nd part, 122-162.
17. Kamal. M. (2002).A *training program to develop communication among the mentally disabled.* Kafr ash-Shaikh: Nile Library.
18. Kamal, S. (2004).*The effectiveness of family counseling in reducing attention deficit hyperactivity disorderamong mentally retarded children*. PhDdissertation, *College*of Education, University of Zagazig.

List of References:

1. Abdulhamid, J.,&Kafafi, A. (1995).*Dictionary of Psychology and Psychiatry*. Cairo: Dar an-Nahdhah al-Arabiyyah.
2. Abdulkhaliq, A. (1992).*Arab obsessive compulsive scale*.College of Arts, University of Alexandria: Dar al-Ma’refah.
3. Abdullah, M. A. (1997).*Childhood between normality and illness*. Alexandria: Dar al-Ma’refah al-Jame’iyyah.
4. ’Ajlan, A. (2001).Academic learning difficulties and their relation to attention deficit disorder, hyperactivity and behavior disorder among primary school students.*Journal ofCollegeof Education*, University of Assiut, 18 (1).
5. al-’Azzah, S. (2009).*Special education for children with behavioral disorders*.Amman:Dar ath-Thaqafah for publicationanddistribution.
6. ad-Desouqi. M.M. (1997). Anxiety scale for adolescents.*The Fifth Annual Conference*, Psychological Counseling Center, Ain Shams University,pp. 21-54.
7. Dubais, S.,&as-Samadouni,S. (1998).The effectiveness of training on self-control in treatingattention - deficit hyperactivity disorder among educable mentally retarded children. *Journal of Psychology*, 46, 88-118.
8. Faraj, S. (1999). The relationship between personality traits and obsessive-compulsive disorder. *Psychological studies*, 9 (2),224-191.
9. Faraj, S. (2002).*Clinical reference in mental disorders: Detailed therapeutic guide* (Trans.). Cairo:The Anglo Egyptian Bookshop.
10. Faraj, S., &Ramzi,N. (2001).*Adaptive behavior scale*(translated from the American Commission of Mental Retardation).4thpicture, 5th ed.Cairo:The Anglo Egyptian Bookshop.

Common PsychologicalDisorders among Intellectually Disabled Adolescents

Dr. Nasser ibn Sa'ad al-'Ajmi

Associate ProfessorofSpecial Education, King Saud University

Abstract:

This study aimed atidentifying the common psychological disorders amongintellectually disabled adolescents. The study sample consisted of (380) male students who enrolled in intellectual education'sprograms and secondary institutes in Riyadh.Their ages ranged between (15-18) years with an average age of (17.2 years)and a standard deviation of (1.1). The sample included (214) students who have mild intellectual disability and (166) students who have moderate intellectual disability. To achieve the objective of the study, attention deficit disorder observation checklist, anger observation checklist, general anxiety scale, and obsessive-compulsive disorder scale,all of which were prepared by the researcher, were applied. The results revealed that the most commonpsychologicaldisorders isanger disorder, followed by general anxiety disorder,followed byattention deficit disorder and finally the obsessive-compulsive disorder. The results also showed that there werestatistically significant differences at the level of (0.01) between the average scores of the adolescentsgroup who have mild intellectual disability and the average scores of the adolescentsgroup who have moderate intellectual disability in all psychological disorders in favor of the groupwho have moderate intellectual disability showing that there is a direct relation between psychological disorder and the severity ofdisability.

Key words: Psychological disorders, intellectual disability

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paperwill not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paperrepresent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam

Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely andthat he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with anattached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research worksthat addresscurrent local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studiesin educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and applyknowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following: